جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية والديمغرافيا





المعالجة البيداغوجية أثناء الموقف التعليمي التعلمي

(دراسة ميدانية بإبتدائية كاس محمد وبيرش بلقاسم بالجلفة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطلبـــــة:

أمينة أيت تفتان

عيشة بن عيسى

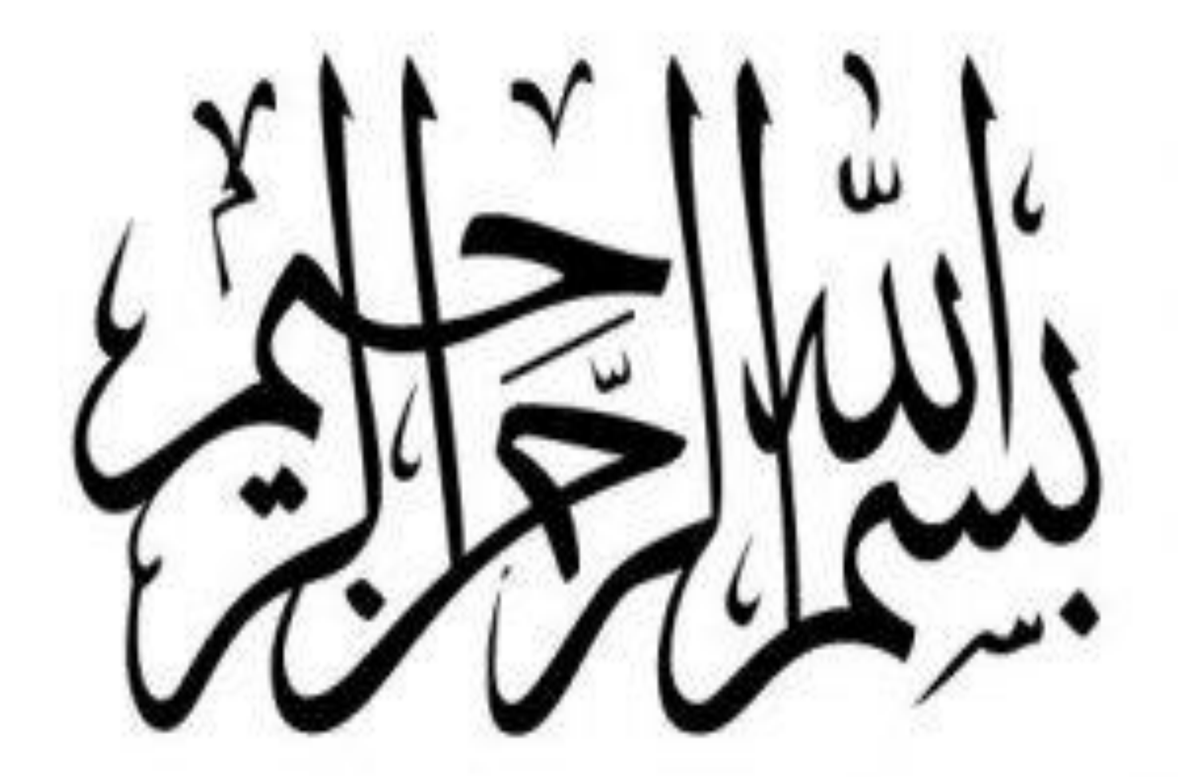
إشراف الدكتور:

الميهوب العابد

لجنة المناقشة:

1. أ. أم السعود براهيمي .... رئيسا
2. أ. ميهوب العابد .... مقررا
3. أ. عبدالقادر محمدي .... مناقشا

السنة الجامعية:2017/2016


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات، ونخص بالذكر الدكتور المشرف **العابد الميهوب.** الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لنافي إتمام هذا البحث.

ولا يفوتنا أن نشكر الدكتور طوال عبد العزيز كل موظفي كلية العلوم الإنسانية قسم علم الاجتماع التربوي

كما نتقدم بالشكر إلى عمال المكتبة لمساعدتنا في الحصول على المراجع

الإهداء

بعد بسم الله والصلاة والسلام على نبيه الكريم:

أهدي هذا المجهود المتواضع أولا قبل كل شيء إلى الله سبحانه وتعالى الذي منحنا نعمة العقل وخلقنا في أحسن تصوير فسبحان الله والحمد لله.

الى من قال الرحمان في حقهما:" وأخفض لهما جناح الذل من الرحمة، وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا ".

الى منبع الحنان والعطاء ومصدر العطف والرحمة الى من كانت مصدر صبري ونجاحي الى من ساندتني في كل حياتي الى من شجعتني لنيل الصعاب أماه

لو النجمات تسكب نورهـــا أماه شلالا وكل حناجر الأطيار لو غنتك موالا

لو الانسام طافت في رحابك تنثر عطرا ما وفتك يا أماه ما وفتك متقـــالا

فيحفظك ربي العلي الجليل

الى من كان يدعمني في كل الصعاب الى من عمل من أجل أن أحقق ما أنا فيه الى من شجعني لنيل الصعاب، الى زوجي العزيز بوهلال عمر.

إلى أبي أحمد وإخوتي الأعزاء: عبد الكريم، خدوج، مروان، أبوبكر، أيمن، أكرم.

أيت تفتان أمينة

الإهداء

الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل إليه لو لا فضل الله علينا أما بعد

اهدي هذا العمل المتواضع إلى أمي الحبيبة وأبي، لمساندتهم ودعمهم لي في مشواري الدراسي

والى كل أفراد أسرتي وصديقاتي، والى كل من قدم لي يد العون في إعداد هذا البحث قدموا لي كل الدعم.

ثم إلى كل من علمني حرفاً أصبح سنا برقه يضيء الطريق أمامي

* بن عيسى عيشة*

ملخص

ملخص

تهدف الدراسة إلى تناول المعالجة البيداغوجية أثناء موقف تعليمي تعلمي في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد تمحورت دراستنا وطرحت السؤال الرئيسي:

- هل المعالجة البيداغوجية فعلا تصحيحيا يحقق تعديلا بيداغوجيا أثناء عملية تعليم المتعلم؟

ولقد افترضنا للإجابة عليه اقترحت الفرضيات الآتية:

- المعالجة البيداغوجية فعلا تصحيحيا يحقق تعديلا أثناء عملية تعليم المتعلم
- المعالجة البيداغوجية لتعثرات التي تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم.
- تركز المعالجة البيداغوجية لتعثرات على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم.

ولقد قمنا بإتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي ساعدنا على جمع المعلومات الذي يعتبر من أكثر المناهج استخداما في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وكانت الفئة المستهدفة هي أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي واخترنا للدراسة العينة العشوائية البسيطة حيث تتمثل عدد العينة في 36 أستاذا، ولقد قمنا بتوزيع الاستبيان على الاساتذة بشكل عشوائي وجمع البيانات وتفريغها وتحليلها حيث توصلنا إلى النتائج التالية:

- المعالجة البيداغوجية فعلا تصحيحيا يحقق تعديلا بيداغوجيا أثناء عملية تعليم المتعلم.
- المعالجة البيداغوجية فعلا تصحيحيا لتعثرات التي تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم.

Résumé

L'étude vise à aborder le traitement pédagogique au cours de la position éducative de l'apprentissage dans l'enseignement primaire, a concentré notre étude et de mettre en avant la question principale :

- Le traitement est atteint en fait un Pédagogiques ajustement correctif au cours du processus de la pédagogie d'enseignement l'apprenant ?

Nous avons supposé répondre à des hypothèses les suggestions suivantes :

- thérapie pédagogique réalise en fait un ajustement de correction au cours du processus d'enseignement de l'apprenant

- le traitement pédagogique des mésaventures qui montrent les apprenants au cours du processus d'apprentissage.

- les obstacles pédagogiques de traitement pour diagnostiquer les difficultés et les goulots d'étranglement qui montrent l'étudiant au cours du processus d'apprentissage axé.

Nous devons suivre l'approche analytique descriptive qui nous a permis de recueillir des renseignements qui est l'une des méthodes les plus utilisées dans les sciences humaines et sociales.

Le groupe cible sont les enseignants de l'enseignement primaire, et nous avons choisi d'étudier l'échantillon aléatoire simple, où l'échantillon est le nombre de 36 professeurs, et nous avons distribué le questionnaire aux enseignants la collecte et l'analyse de façon aléatoire et les données et apuré nous sommes arrivés aux conclusions suivantes :

- thérapie pédagogique réalise en fait une pédagogie de modification corrective au cours du processus d'enseignement de l'apprenant.

- traitement pédagogique fait corrective à mésaventures qui montrent les apprenants au cours du processus d'apprentissage.

Abstract

The study aims to address pedagogical treatment in a teaching educational position in primary education. Our study focused on the main question :

- Is pedagogic therapy really correcting a pedagogical modification during the learner's education process ?

We hypothesized to answer him and suggested the following hypotheses :

- Pedagogic treatment is actually a correction that achieves an adjustment during the learner's education process

- Pedagogic treatment of the disorders that appear in learners during the learning process.

- Pedagogic treatment focuses on difficulties in diagnosing the difficulties and difficulties that appear in the student during the learning process.

We have followed the analytical descriptive approach that has helped us to gather information, which is one of the most widely used methods in the humanities and social sciences.

The target group was teachers of primary education. We chose to study the simple random sample. The sample number was 36 professors. We randomly distributed the questionnaire to the teachers, collected the data, emptied it and analyzed it. We reached the following results :

- Pedagogic treatment is actually a correction that achieves a pedagogical modification during the learner's education process.

- Pedagogic treatment is actually corrective of the pitfalls that appear to the learners during the learning process.

فهرس

فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

فهرس الجداول

فهرس الجداول

مقدمة

مقدمة

ان التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة، ذلك أن الإنسان خلال حياته من المهد إلى اللحد، يحاول باستمرار التأقلم مع محيطه وحل المشاكل التي تواجهه وبهذا يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته، إذ أن الإنسان لا يمكنه العيش ومواجهة صعوبات الحياة ومقتضياتها إلا بالتعلم الدائم، ولهذا فالتعلم عملية مستمرة باستمرار الحياة، فهي عملية بناء وتجديد للمعرفة والخبرة.

لكن التعلم لا يأتي من عدم بل لابد للمتعلم من مصدر يستمد منه المعرفة وأساس يرتكز عليه بناؤه الفكري ألا وهو التعليم، فالتعليم هو تلك العملية التي يقوم بها المعلم والتي يهدف من خلالها إلى إحداث تغيرات عقلية، نفسية وجسمية لدى التلاميذ، ذلك قصد تنمية شخصياتهم بجميع أبعادها، وذلك عن طريق تلقينهم مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات المختلفة وإكسابهم العديد من السلوكيات والاتجاهات والقيم الاجتماعية والأخلاقية.

فإذ كان التعليم هو النشاط الذي يقوم به المعلم أثناء العملية التعليمية، فلا يحقق هذا النشاط إلا بوجود عنصر مقابل ألا وهو المتعلم الذي يوجه له هذا التعليم، ودور ونشاط المتعلم في الموقف التعليمي هو التعلم، وبالتالي فالتعلم هو النشاط الذي يمارسه المتعلم ضمن الموقف التعليمي الذي يؤدي إلى اكتسابه لمعارف ومهارات وسلوكيات لم تكن بحوزته من قبل.

من الإشكاليات التي واجهت النظام التربوي في بلادنا كغيره من الأنظمة التربوية العالمية مثل مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة إذ تضم قائمة من المفاهيم، التي يجب على المتعلم تعلمها واكتساب بعض المهارات بكل مادة من المواد الدراسية، والنتيجة هي تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينهما مما يحول دون امتلاكها لمنطق الانجاز والاكتشاف وبعبارة أدق يجد نفسه يتعلم من اجل أن يتعلم وليس لفعل شيء ما أو تحليل واقع والتكيف معه استنادا على ما تعلمه.

مقدمة

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية نظرا لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من مادة أو معظم المواد الدراسية ، مما يجعلهم لا يتلاءمون مع الفصول الدراسية العادية والمناهج العادية فمنهم من يتخلفون في تعلم الكلام، أو لا تنمو لديهم سهولة استخدام اللغة، أو الذين يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة، أو القيام ببعض العمليات الحسابية، وبشكل عام يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقليا، ولكنهم يتخلفون عن نظائرهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة.. إلا انه يجمع بينهم جميعا مظهر واحد على الأقل هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات.

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات لا يصنفون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكنهم بلا شك بحاجة إلى فصول خاصة لاكتساب المهارات المدرسية، ومن الملاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتشابهون في الوضع التعليمي ولكن التفاصيل وطبيعة الخلل التكويني تختلف من طفل إلى أخر، فقد يشكو أحدهم من صعوبات في مادة واحدة أو عدة مواد. ومما لا ريب فيه أن صعوبة التعلم تعرض الطفل للاضطراب النفسي وخلل في التوافق إذا ما قارناه بزملائه.

وهذا ما دفعنا لدراسة هذا الموضوع الذي يصب في طرق المعالجة البيداغوجية أثناء موقف تعليمي تعلمي ومن اجل تجسيد رأيانا قد قسمنا الدراسة الى الفصل التمهيدي: حيث تطرقنا فيه الإشكالية المراد دراستها والتي تنتهي بتساؤل عام وتتفرع عنه مجموعة من الأسئلة الجزئية المتمثلة في ابعاد الدراسة وبعد البحث والملاحظة الدقيقة قمنا بصياغة فرضيات الدراسة وتحديد المفاهيم الخاصة بهذه الدراسة واهم الأسباب وأهداف اختيار الموضوع والدراسات السابقة.

ثم قمنا بتقسيم الدراسة الى فصلين رئيسيين الفصل الأول احتوى على الفصل النظري الذي قسمناه الى فصلين ثم اختيارهما وفقا لمتطلبات الدراسة حيث تناولنا فيه الموقف التعليمي التعلمي المقسم بدوره الي عنصريين التعليم وتناولنا فيه مفهوم تعليم ومراحله وعوامل تحسينه واطراف العملية التعليمية ونظريات التعليم أما العنصر الثاني هو

التعلم تناولنا فيه مفهوم التعلم وأهدافه ومراحله والعوامل المؤثرة فيه والنظريات المفسرة له وخلاصة الفصل أما الفصل الثاني يحتوي على عنصريين الأول تناولنا فيه صعوبات التعلم مفهومها واسبابها وعواملها والمظاهر العامة لذوي صعوبات التعلم وتشخيص صعوبات التعلم و علاجها أما العنصر الثاني تناولنا فيه المعالجة البيداغوجية و أنواع الدعم البيداغوجي وأهدافه وكيفية تسيير نشاط المعالجة والمعنيين بحصص المعالجة البيداغوجية وخلاصة الفصل.

أما الفصل الثاني يحتوي على الدراسة الميدانية التي قمنا بها من اجل تحقق من صحة الفرضيتين حيث قسمناها الى فصليين الفصل الثالث يحتوي على أهم الإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانية وفيه تناولنا مجالات الدراسة وعينة الدراسة وأداة جمع البيانات والفصل الرابع احتوى على عرض وتحليل نتائج الدراسة وتحليل معلومات الاستبيان والخروج بالاستنتاج العام ثم الخاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة

1-الإشكالية

2-الفرضيات

3-تحديد المفاهيم

4-أهداف الدراسة

5-أسباب اختيار الموضوع

6-أهمية الدراسة

7-صعوبات الدراسة

8-الدراسات السابقة

1.الإشكالية:

تعتبر التربية من المعطيات الحضارية لكل المجتمعات البشرية وهي العنصر الأساسي في تكوين الفرد كما أن ارقى الشعوب ونموها يقاس بنوعية تربيتها ومضامين تعليمها، ولا تزال التربية محور اهتمام المجتمعات عبر مختلف الأزمنة والعصور التاريخية وهذا لما تقوم به من وظائف عديدة أساسها الحفاظ على الكيان الاجتماعي وتطوره في نفس الوقت ذلك أنها وسيلة لتفاعل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية والبناء الفكري للمجتمع عبر مؤسساته التربوية المختلفة التي من بينها على وجه الخصوص المدرسة تلك المؤسسة ذات التنظيم الرسمي الذي يحمل الطابعين التربوي والاجتماعي، ولقد ركزت الجزائر بعد الاستقلال مباشرة على اصلاح منظومتها التربوية للوصول الى نموذج التربية الذي يتماشى مع معطياتها الحضارية، فأولت سياسة التربية والتعليم عناية خاصة وأعطت قطاعها أولوية في النواحي المادية والبشرية بهدف إنشاء مجتمع له قواعده وأسسه الحضارية وعلى إعتبار المجتمع الجزائري قد عرف تغيرات عديدة في مختلف أنساقه من حيث البناء والوظيفة فإن قطاع التربية والتعليم عرف هذا التطور من حيث العناية بطرق التدريس والناهج التعليمية القائمة عليها من مختصين ومربيين وأساتذة، كما أن المنظومة التربوية في سعيها الدائم لتحقيق كل ذلك تواجهها الصعوبات والعقبات، التي قد تعمل على إبطاء وتيرة التغير والتجديد وتحد من فعالية الإجراءات الإلزامية الى تطوير بدائل العمل والنشاط التربوي، إضافة الى مشكلة صعوبات التعلم التي تواجه بعض التلاميذ في مساراتهم التعليمية ولعلاج هذه المشكلة يتم اقتراح ما يطلق عليه بيداغوجية الدعم المتمثلة في حصص المعالجة البيداغوجية ومن هنا نطرح التساؤل:

هل تعتبر المعالجة البيداغوجية فعلا تصحيحيا يحقق تعديلا بيداغوجيا أثناء عملية تعليم المتعلم؟

الأسئلة الفرعية:

1/ هل تعتبر المعالجة التربوية فعلا تصحيحيا لتعثرات التي تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم؟

2/ هل تشخص المعالجة البيداغوجية الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم؟

2.الفرضيات:

الفرضية العامة:

تعتبر المعالجة البيداغوجية فعلا تصحيحيا يحقق تعديلا بيداغوجيا أثناء عملة تعليم المتعلم.

الفرضيات الجزئية:

1/ تعتبر المعالجة البيداغوجية فعلا تصحيحيا لتعثرات التي تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم.

2/ تشخص المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم.

3- تحديد المفاهيم:

3-1. المعالجة البيداغوجية: هي العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات والنقائص التي يعاني منها المتعلمين وتعرف بأنها نشاط إضافي تدعيمي خصص للمواد الأساسية وتركز على تشخيص واضح لهذه الصعوبات والتعثرات والأسباب التي أدت الى ظهورها لتحديد افَضل السبل لعلاجها[1].

التعريف الاجرائي:

المعالجة البيداغوجية:

[1]. محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، بدون طبعة، الجزائر، 2011، ص 333.

المعالجة البيداغوجية هي حصص تدعيمية استدراكية وحصص علاجية تقدم للتلميذ في نهاية كل أسبوع يومي الأربعاء والخميس، يختارهم المعلم بنفسه وتكون في المواد الأساسية (الرياضيات، اللغة العربية، الفرنسية).

2-3. التعليم:

يشير الى تلك العمليات والأنشطة والفعاليات التي يقوم بها المعلم وهو بصدد تعليم تلاميذه درسا جديدا، بحيث يسخر تلك الفعاليات لتحقيق الهدف من الدرس وهو إيصال ما يودو المعلم الى تلميذه، بحيث يتعلم هذا الأخير درسا جديدا[1].

التعريف الاجرائي:

هو عملية تربوية يتم من خلالها نقل المعارف من جيل الى جيل آخر وذلك من أجل تحقيق أهداف تعليمية.

3ـــ3. التعلم:

هو اكتساب المعارف والعلوم وأنماط السلوك الجديدة من طرف المتعلم والتنمية السابقة منها، ويعتبر نتيجة التعليم الذي يقوم بها المعلم، فالتعلم هو الوجه الآخر لعملية التعليم حيث أن عملية التعلم تتصل بالفعاليات والأنشطة التي يقوم بها المتعلم لغرض التعلم[2].

التعريف الاجرائي:

هوان يكتسب المتعلم عملية معرفية وهو نتيجة مما يقدمه المعلم للمتعلمين.

3ـــ4.صعوبات التعلم:

يتمثل في عجز التلميذ على مواصلة الإستعاب والفهم لما يلقى من دروس، ويسهم ذلك في تأخره عن زملائه في إحدى المواد ويطلق عليه «تأخر نوعي» أو قد يكون في معظم المواد ويسمى «تأخر عام»، وقد يرجع ذلك الى أسباب ذاتية أو بيئية[1].

---

[1]ـ عبد الله بن عابد سلام الشتي، **علم اجتماع التربية**، المكتب الجامعي الحديث، بدون طبعة، مصر، 2002، ص190.

[2]ـ محمد وطاس، **أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، بدون طبعة، الجزائر، 1998، ص 20.

التعريف الإجرائي:

وهو بطيء التلميذ أو المتعلم في القدرة على الفهم في مادة أو عدة مواد.

4. أهداف الدراسة:

ـ علاج صعوبات التعلم.

ـ مساعدة التلاميذ على اللحاق بركب زملائهم وتمكينهم من مشاركة الإيجابية في الدرس.

ـ إتاحة الفرصة الكافية لتلاميذ لإبراز قدراتهم الذاتية عن طريق الرعاية والعلاقة المباشرة بين المعلم والتلميذ (العلاج الفردي).

ـ تفادي التكرار المبالغ فيه وتسهيل المسار الدراسي.

ـ تمكين المعلم من التعرف أكثر على تلاميذه وإعادة النظر في الأساليب

5.أسباب اختيار الموضوع:

أن اختيارنا للموضوع لم يكن صدفة وإنما هناك أسباب ذاتية وأخرى موضوعية منها:

الأسباب الذاتية:

ـ محاولة تسليط الضوء على ما يعيشه التلاميذ داخل الموقف التعليمي التعلمي.

ـ معرفة أسباب التلاميذ المعنيين بهذه المعالجة.

الأسباب الموضوعية:

من بين الأسباب الموضوعية إثراء البحث العلمي ودراسة مشكلة سلوكيات التلميذ بالإضافة الى أن هذا الموضوع يدخل ضمن تخصصنا حيث يعتبر مشكلة تربوية.

---

[1] ـ إيهاب الببلاوي وآخرون، **الارشاد النفسي المدرسي**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بدون طبعة، 2002، ص48.

6. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية بحثنا أن المعالجة البيداغوجية لا تمارس إلا بتخطيط فعال وهذا دليل على دقتها، وهي نشاط بعدي بيني على بيانات ومؤشرات التقويمية من أجل التصدي لصعوبات المسجلة وإزالة ما يعيق عملية بناء التعليمات.

ـ تخصص لعلاج النقائص والصعوبات المشخصة لدى بعض تلاميذ القسم الواحد نتيجة حالات ظرفية مروا بها جعلتهم يتعثرون في مواصلة الدروس.

ـ جعل التلميذ يدرك أن المدرسة هي المكان الملائم لتنمية مواهبه وإبراز قدراته وتوظيفها.

ـ إنها تقلص من صعوبات التي يوجهها المتعلمون ومن النقائص التي يعانون منها.

ـ إنها تقي من الفشل الدراسي.

7ـ صعوبات الدراسة:

إن أي دراسة يقوم بها الباحث يجد فيها صعوبات وهذه الأخيرة تختلف باختلاف طبيعة وأهمية الموضوع المعني بالدراسة ومنه فإن أهم الصعوبات التي وجهناها عند قيامنا بهذا البحث.

افتقار مكتبة علم الاجتماع بجامعة الجلفة للمراجع التي يمكن الاعتماد عليها لدراسة الموضوع.

8- الدراسات السابقة:

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا على دراسات سابقة هي:

أ- الأطروحات والمذكرات:

- دراسة موسومة بـ: عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط ، لصاحبها الطالب مرباح احمد تقي الدين وتحت إشراف الأستاذ الدكتور بوكرمة فاطمة الزهراء ، لنيل شهادة الماجستير في

علوم التربية ، للسنة الدراسية 2015/2014 ، بجامعة مولود معمري ولاية تيزي وزو، حيث سلطت هذه الدراسة الضوء على عملية القراءة كونها الوسيلة التي يرتقي بها الفكر إلى أفاق ثقافية رفيعة ، كونها عامل من العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد واعتبارها من المهارات الأساسية التي يجب على الفرد أن يمتلكها ، فكلما كان الفرد متمكنا من اللغة والقراءة كلما ارتفع مستوى تعليمه باعتبار القراءة من الوسائل الأساسية في اكتساب الخبرات والمعارف التي تعد الغاية من التحصيل الدراسي بالنسبة للطور الابتدائي.

وتتلخص أهمية الدراسة في أن عسر القراءة موضوع يشتكي منه عدة تلاميذ على المستوى الوطني والعالمي في المرحلة الابتدائية حيث وصلت نسبة انتشاره بين التلاميذ حسب الدراسات إلى (15و20%)من تلاميذ المدارس.

* لقد اعتمدنا على هذه الدراسة لأنها تتناول عسر القراءة على عينة من التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي، وهذا له علاقة بموضوع بحثنا.

- دراسة موسومة بـ: المشكلات السلوكية لدي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، لصاحبتها الطالبة بشقة سماح، وتحت إشراف الأستاذ الدكتور معمرية بشير، لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي مدرسي، للسنة الدراسية 2008/2007، بجامعة الحاج لخضر ولاية باتنة، تناولت هاته الدراسة المشكلات السلوكية عند ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي والتي تهدف إلى ما يلي:

- التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.
- التعرف على الفروق بين الجنسين في المشكلات السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم.

* لقد اعتمدنا على هاته الدراسة لعلاقتها بموضوع بحثنا والمتعلق بصعوبات التعلم

ب- دراسات ميدانية منشورة بمجلات علمية محكمة:

- دراسة موسومة بـ : صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي ، لصاحبها علي حسن اسعد جبايب ، منشورة بمجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، العدد الأول ، المجلد 13 ، سنة 2011 ، تناولت هاته الدراسة صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من 123معلما ومعلمة ، حيث أن ابرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في كثرة المحو والضغط على القلم ، أما فيما يتعلق بالمتغيرات فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث كما توجد كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس ، في حين لم تظهر إي فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة .

* لقد اعتمدنا على هذه الدراسة لارتباطها المباشر بموضوع بحثنا، ولتناولها صعوبات التعلم.

- دراسة موسومة بـ : صعوبات التعلم لدى الأطفال لصاحبها مثال عبد الله غني منشورة بمركز البحوث والدراسات التربوية ، العدد 10 ، نيسان 2010 ، تطرقت هذه الدراسة إلى مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من تدني في التحصيل الدراسي مع توفر مستويات مختلفة من المتغيرات البيئية مثل العوامل الصحية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية ، وعند إمعان النظر في هذه الفئة نجد أنها تشمل تلاميذ يتمتعون بقدرات جسدية وحسية وعقلية تقع ضمن المتوسط العادي وع ذلك توجد فجوة عميقة بين الأداء الفعلي والمتوقع لهم حتى مع توافر فرص تعليمية وتربوية متساوية ينهم وبين أقرانهم في ذات البيئة التعليمية ، ويعد مجال صعوبات التعلم من أكثر الإعاقات تعقيدا لأنها إعاقة غير واضحة الملامح .

*تناولنا هاته الدراسة لتسليطها الضوء على جانب مهم من موضوع بحثنا ألا وهو صعوبات التعلم لدى الأطفال.

- دراسة موسومة بـ : نموذج تشخيصي وعلاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجيا الإدماج لصاحبها الأستاذ فرحات احمد والأستاذ عوين محمد الهادي ، منشورة بمجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية بجامعة الواد ، العدد الخامس ، فيفري 2014 ، ركزت هاته الدراسة على إيجاد تشخيص لصعوبات التعلم ، وبالتالي إيجاد علاج فعال ، حيث بات من المسلم به تربويا أن الوسيلة الوحيدة في يد المعلم الآن في مدارسنا لفرز التلاميذ وتحديد الناجح الفاشل منهم هي أداة التقويم والتي لا مناص من تطبيقها شهريا وفصليا والاعتماد عليها في عملية تشخيص أخطاء التعلم لدى المتعلمين والصعوبات التي تعد عائقا أمام تعلمهم .

* اعتمدنا على هذه الدراسة لتناولها نموذج تشخيصي لصعوبات التعلم، وهذا له علاقة بموضوع بحثنا.

الفصل الثاني:

الموقف التعليمي التعلمي

1-التعليم

1-1-مفهوم التعليم

1-2-مراحل عملية التعليم

1-3-عوامل تحسين عمليات التعليم

1-4-أطراف العملية التعليمية

1-5-نظريات التعليم

2-التعلم

2-1-مفهوم التعلم

2-2-أهداف التعلم

2-3-مراحل التعلم

2-4-العوامل المؤثرة في عملية التعلم

2-5-النظريات المفسرة لعملية التعلم

3-خلاصة

تمهيد:

يعتبر التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة، << فالحياة تعلم والتعلم حياة>> ذلك لان الإنسان خلال حياته من المهد إلى اللحد يحاول باستمرار التأقلم مع محيطه وحل المشاكل التي تواجهه ولهذا يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته إذ أن الإنسان لا يمكنه العيش ومواجهة صعوبات الحياة ومقتضياتها إلا بالتعليم الدائم ولهذا فالتعليم عملية مستمرة باستمرار الحياة فهي عملية بناء وتجديد للمعرفة والخبرة.

والتعليم هو تلك العملية التي يقوم بها المعلم يهدف من خلالها إلى إحداث تغيرات عقلية، نفسية وجسمية لدى التلاميذ وذلك قصد تنمية شخصياتهم بجميع أبعادها وذلك عن طريق تلقينهم مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم والتعليمات والمهارات المختلفة واكتسابهم العديد من السلوكات والاتجاهات والقيم الاجتماعية والأخلاقية.

1- التعليم :

1-1- مفهوم التعليم: هو ترتيب وتنظيم للمعلومات لإنتاج التعلم، ويتطلب ذلك انتقال المعرفة من مصدر إلى المستقبل، وتسمى هذه العملية بالاتصال والنتيجة لان التعليم المؤثر يعتمد على مواقف ومعرفة متجددة، لذا فان الحصول على التعليم فعال يستوجب تحقيق عملية الاتصال الكفء بين جميع أطراف العملية التعليمية ويمكن أن تكون الوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم من العوامل المهمة في زيادة فعالية عملية الاتصال.

وهو عملية أدائية تفاعلية بين المعلم والمتعلم، ويمكن عن طريقها:

- أن يعرف المعلم أن القوى تحاول أن تنبثق في كل مرحلة من مراحل نمو المتعلم وتطوره.
- تهيئة البيئة المواتية التي تشبه استجابات المتعلمين وتحفزها وتوجه مجرى المتعلم ومساره.
- إدراك وفهم خبرات المتعلمين الماضية وأموالهم ورغباتهم واهتماماتهم الرئيسية إذ أن ذلك يجعل المعلم أكثر فهما للقوى التي تشمل في نفوسهم، والتي تتطلب توجيها وتثميرا من اجل تشكيل العادات التفكرية[1].
- عدم الخلط بين الدعاية والتعليم، وإدراك خطورة البدع وتحديد الموضوعات التي تحتاج أكثر من سواها إلى أقصى حد ممكن من البحث الحر الذي يثير الاهتمام العقلي عند المتعلمين.

---

[1] - مجدي عبد العزيز إبراهيم : موسوعة المناهج التربوية ، مكتبة الانجلو المصرية ، بدون طبعة ، القاهرة ،ص 234

- تحقيق الديمقراطية في قاعة الدرس، ورفض النمطية الوحيدة النسق التي تخلق نوعا من الإذعان والتطابق على كل من المعلمين والمتعلمين، أن يتمتع المعلم بكل حقوق وامتيازات أي مواطن أخر، حتى لا يصبح التعليم وصمة اجتماعية بدلا أن يكون شرفا وفخرا.

ترتكز عملية التعليم على تعليم المادة الدراسية من قبل المعلم، وعلى كيفية تعلم الفرد لهذه المادة، وأيضا على خصائص المتعلم وعلى طرائق التدريس المناسبة التي يمكن عن طريقها تيسير وسهولة حدوث التعلم فطبيعة المادة تلقي الضوء على طرق تدريسها وهذا يمكن أن تحدد بمعرفة خصائص المتعلم، وعندما تتم تحديد طرق التعلم فانه يمكن اختيار طرق التدريس المناسبة.
ويجب أن تنظر إلى التعليم على انه ظاهرة اجتماعية" إذ انه نتيجة لتفاعل المدرس مع التلاميذ من جهة ولتفاعل التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى، وينتقل أثر التعليم من بيئة إلى أخرى، ومن إطار ثقافي لأخر ومن الوقت لأخر في نفس الثقافة، وأيضا يجب أن ندرك أن للتعليم عناصره وأشكاله، وتنظيماته، ومشاكله "[1].
ويثير التعليم أيضا لتلك العمليات والأنشطة، والتي يقوم بها المعلم بصدد تعليم تلاميذه درسا جديدا حيث يسخر الفعاليات لتحقيق الهدف من الدرس وهو إيصال ما يود المعلم إلى تلاميذه.

1-2-مراحل عملية التعليم:

إن عملية التعليم كأي عملية أخرى تمرر بعدد من المراحل التي تعتبر حلقات جزئية في سيرورة العملية التعليمية وهذه المراحل هي:

أ- **التخطيط:** وتمثل المرحلة السابقة من عملية التدريس، حيث يحدد من خلالها المدرس الأهداف التعليمية التي يود تحقيقها من خلال تقديمه للدرس، ويحلل

1- مجدي عبد العزيز إبراهيم : نفس المرجع ، ص235.

محتوى المادة بصفة عامة فهو يخطط للدرس وهو يطرح الأسئلة التالية لماذا ادرس؟ وتعني تحديد الهدف من الدرس.

ماذا ادرس؟ وتعني اختيار المحتويات التربوية الملائمة أي مضمون المادة المدرسية.

ومن ادرس؟ وهي تحديد خصائص الفئة التي يدرسها (الخصائص العقلية والنفسية والإنمائية للتلاميذ).

ب- **التنفيذ:** ويمثل مجموعة من المهارات التي يجب على المعلم أن يتقنها من اجل أن تكون العملية تدريسية فعالة[1].

ويسعى هنا للإجابة عن السؤالين الأساسيين هما:

كيف ادرس؟ ونقصد بها جملة من العمليات والطرق والأساليب التعليمية التي تسمح للمعلم بآصال الدرس للتلاميذ بأيسر الطرق وأسهلها.

وبأية وسيلة ادرس؟ وهي تعني الوسائل التعليمية المناسبة التي تتيح للمعلم عرض الدرس وشرحه للتلاميذ.

ج-**التقويم:** وتهدف هذه المرحلة إلى تقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية من خلال قياس أداء التلميذ عن طريق مجموعة من الأساليب والطرق، ويطرح المعلم في هذه المرحلة السؤال التالي ما مدى تحقق الأهداف التعليمية؟ وهي تعني جملة من الإجراءات التي تساعد المعلم على إصدار حكمه مدى استيعاب التلاميذ للدرس وكفاءة وفعالية طرائق التدريس.

1-3- عوامل تحسين عمليات التعليم:

هناك عدة عوامل تؤدي على تحسين عملية التعليم منها:

1- محمد مصطفى زيدان : الكفاية الإنتاجية للمدرس ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1 ، جدة، 1981، ص233.

أ- **العوامل الذاتية:** مثل اجتهاد المعلم والإلمام بالتراث الثقافي والعلمي، مثل الاتصاف بالذكاء ومراعاة اتجاهات ومشاعر التلميذ.

ب- **العوامل المهنية:** مراعاة الارتقاء، الحوافز، القيام بالدراسات الاستكشافية، التربصات والندوات التكوينية للمعلمين.

ج-**العوامل البيئية:** حرية العمل وعدم ضغط الإدارة على المعلم الذي ينجم عنه نفور من البحث والاجتهاد، التفاعل اليومي مع التلميذ والإدارة (الجو العام السائد في الوسط المدرسي).

د-**العوامل الاجتماعية الإنسانية:** وتتمثل في الكيان الاجتماعي للمدرسة وضوح أهداف التفاعل اليومي الموازنة بين المجموعات المتعاونة والمتنافسة الموازنة بين الحلول الفردية للمشكلات والحلول الجماعية[1].

1-4-أطراف العملية التعليمية: يذهب كثير من الباحثين إلى القول أن الأطراف المؤثرة في العملية التربوية يمكن تقسيمها إلى قسمين:

أ- **العوامل المادية:** المتمثلة في مبنى المدرسة وملحقاتها وكذا الوسائل التعليمية، إلى جانب أن التصميم والشكل الهندسي الدقيق لمبنى المدرسة قد يكون عاملا مساهما في عمل المعلم والتلميذ والإدارة.

ب- **العوامل البشرية:** وتتمثل في الإدارة والمعلم والتلميذ

- **الإدارة:** وهي مجموع العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى الإنسانية والمادية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز التربوي، كما انه لها تناط مسؤولية خلق الجو المناسب ليؤدي المدرس

1- فيروز مامي زرافة : محاضرات في علم اجتماع التربية ، دار بهاء الدين ، ط1، قسنطينة، 2008،ص69

مهامه بصفة حسنة وتشجيع الدارس والمدرس على الإبداع والإقبال على العمل بحماس والشعور بالمسؤولية من خلال تنظيم النشاطات والإشراف عليها.

- **المعلم:** وهو المسؤول عن تقنية والسلوك وإعادة صياغة نماذج التفكير لدى التلميذ صياغة ن سليمة تتماش وخطط تنمية المجتمع وهناك مجموعة من المهام الملقاة على عاتق المعلم وفي مقابل ذلك عليه أن يتحلى بجملة من الصفات ومن المهام الملقاة نذكر منها:
  - إثارة الدافعية والرغبة لدى التلميذ في التعلم.
  - تقديم المعارف والخبرات.
  - توجيه النقاش بين التلاميذ.
  - الضبط والمحافظة على النظام
  - التقويم وإرشاد التلاميذ.

ومن الصفات التي أن يتجلى بها

- حب مهنة التعليم، وتكوينه الجيد وإلمامه بالعلوم.
- أن يكون ذا شخصية قوية ومنضبطة وحامل للمثل العليا التي يستطيع من خلالها التأثير على التلاميذ.
- الاعتراف بجهود التلاميذ والظهور بمظهر لائق.

- **التلميذ:** هو محور عملية التعليم، فلم يعد مجرد وعاء فارغ يجب ملئه بالمعلومات أو انه طرف مستقبل لأغير دون مراعاته كطرف فاعل ومهم في سيرورة العملية التعليمية، ولذلك فان الدراسات الحديثة تنادي

بضرورة وجوب إشراك التلميذ في العملية التعليمة عن طريق إشراكه في إعداد الدرس أو إي نشاط مدرسي، ومنه نخلق لدى التلميذ الإحساس بالمسؤولية وانه عضو فعال داخل الفصل الدراسي.[1]

1-5-نظريات التعليم: لقد ظهرت الحاجة لتفسير عملية التعليم بسبب رغبة التربويين في تحسينها وتطوير طرق التدريس لعدة عوامل وأسباب، من أهمها التراكم المعرفي والرغبة في تسهيل عملية تقديمها للتلاميذ، ورغبة نظم التعليم في تبرير الإنفاق على التعليم والتنافس الدولي في مجال اكتساب واحتكار المعرفة والمعلومات كانت من نتائجها ظهور مجموعة من النظريات حاولت تفسير عملية التعليم من خلال العلاقات الإرتباطية بين أجزائها الداخلية في الموقف التعليمي ومن هذه النظريات نذكر:

أ-نظرية التعليم التي تقوم على تعديل السلوك: حيث ترى أن التعليم هو تعديل للسلوك باستعمال المنبهات البيئية للتأثير على سلوك المتعلم وتشكيله بالكيفية التي يريدها المعلم، وتقوم هذه النظرية على المبادئ التالية

- معرفة المعلم بان السلوك يتشكل عن طريق الخبرة والممارسة.
- أن المعلمون هم اللذين يشكلون سلوك التلاميذ وتطوير شخصياتهم.
- على المعلم أن يكون قدوة حسنة للتلاميذ[2].

ب- نظرية التعليم القائمة على مبادئ النمو المعرفي: وتؤكد على أهمية القدرات العقلية للمتعلم، وقواعد الإدراك الذاتية والبيئية في إيصال المعلومات

- فيروز مامي زرافة : نفس المرجع السابق ، ص 71. 1

2- المبروك عثمان احمد وزملائه:طرق التدريس وفق المناهج الحديثة،منشورات كلية الدعوة الإسلامية،ليبيا،1990،ص50.

للتلاميذ ، كما تؤكد على ضرورة معرفة المعلم لنفسيات وعقليات التلاميذ وقدراتهم العقلية والمعرفية ومساعدتهم على التنظيم والتفكير في معالجة المشكلات.[1]

ج-نظرية التعليم القائمة على مبادئ التعلم: ترى هذه النظرية أن التعلم والتعليم وجهان لعملة واحدة حيث ينظرون إلى التعليم الإنساني بأنه يهدف إلى توصيل المعلومات والحقائق والمفاهيم عن طريق اللغة، بحيث تكون بسيطة وواضحة وباستخدام الذكاء والمنطق وتؤكد على ضرورة اتصاف المعلم بنوع من الذكاء عارفا بقواعد وقوانين وشروط التعليم.[2]

د-نظرية **التعليم القائمة على النزعة الانسانية: وتركز** على شخصية المتعلم ككل من الناحية المعرفية والوجدانية والاجتماعية، فهي تهتم بتوظيف المعلومات حول مفهوم الذات، الدافعية والتفاعل الإنساني داخل الجماعة البشرية والنمو النفسي والاجتماعي للتلميذ وشخصيات المعلمين وتوقعاتهم في تنظيم الدروس وإلقائها وإيصالها للمتعلمين.

وترتكز على الأهمية البالغة لشخصية المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية، وبالتالي فهذه النظرية تنظر إلى عملية التعليم على أنها عملية اجتماعية إنسانية بالدرجة الأولى تنظمها مجموعة من القاعد والقوانين الاجتماعية لتسيير على أحسن وجه فهي تنظر إلى الإنسان المتعلم على انه كل روحي نفسي جسمي.

2-التعلم:

2-1-مفهوم التعلم: يعرف التعلم بأنه التغيير الذي يحدث في سلوك الإنسان وفي معاملاته بالآخرين وفي إتصالته بهم، وفي اكتسابه لمهرات جديدة وتنمية مهارته السابقة.

1- المبروك عثمان احمد وزملائه : نفس المرجع ، ص 51.

2- عبد الرحمن بن بريكة : تصنيف طرائق التدريس ، قراءات في طرائق التدريس ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، مطابع عمار قرني ، بدون طبعة ، الجزائر ، 1994 ، ص39.

فبالرغم من الاختلاف بين علماء النفس وتعدد التعريفات لموضوع التعلم، إلا أن بعض التعريفات تتفق فيما بينها على اعتبار عملية التعلم على أنها التغيير شبه ثابت أو دائم في سلوك نتيجة الممارسة والخبرة ففي هذا الصدد يعرفه كرونباخ " على انه التغيير شبه ثابت في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة."[1]

أن التعليم يعد عملية مستمرة ليس لها حدود، تبدأ منذ الولادة وتستمر طوال الحياة فالإنسان أثناء حياته يواجه المواقف والمثيرات البيئية والاجتماعية مما يتطلب منه التفاعل معها والاستجابة لها الأمر الذي يدفعه إلى تعلم أنماط وخبرات سلوكية جديدة أو التعديل في الحصيلة السلوكية الموجودة لديه.

ويعتبر التعلم نتيجة التعليم الذي يقوم بها المعلم فالتعلم هو الوجه الأخر لعملية التعليم حيث أن عملية التعلم تتصل بالفعاليات والبرامج التي يقوم بها المعلم أو الشخص القائم بالتدريس لغرض إيصال الدرس للتلاميذ.

2-2-أهداف التعلم: هي صياغات أو عبارات تصف سلوكات النهائية للتعلم بواسطة أفعال مضارعة قابلة للملاحظة والقياس، والتي على أساسها تبنى الكفاءة المستهدفة.

- فالأهداف التعليمية تسعى إلى إحداث التغيرات السلوكية المرغوبة لدى المتعلم خلال أو بعد الوضعية التعليمية.
- وصف أداء المتعلم القابل للملاحظة (التركيز على ما يجب أن يكون المتعلم قادرا على انجازه بدلا من معرفته)[2].
- تحديد شروط الأداء (ذكر التعليمات والأدوات المستخدمة عند الانجاز).

- **أمثلة عن الأهداف التعليمية:**

1- عماد عبد الرحيم الزغول : مبادئ علم النفس التربوي،دار الكتاب الجامعي ، ط2، الإمارات ع م، 2012،ص81.

2-محمد صالح الحثروبي:الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،دار الهدى،بدون طبعة،الجزائر،2008، ص66.

- يقراء المتعلم النص قراءة سليمة.
- يقراء ويكتب الأعداد إلى منزلة الآلاف.
- يربط الصور والرسوم بمدلولاتها.
- يحدد طرق التخلص من النفايات للمحافظة على البيئة والأهداف التعليمية منها لا يتم تحقيقها في حصة واحدة ولا في عدد قليل من الحصص، بل قد يستغرق تنميتها وتثبيتها السنة الدراسية كلها، فهي لا ترتبط بسندات محددة ولا بنصوص ووضعيات معينة، وعليه فهي يتكرر ذكرها في حصص كثيرة ومنها أي الأهداف التعليمية لا يمكن إدراج عدد منها يقل أو يكثر حسب موضوع النشاط في الحصة الواحدة غير انه يمكن للمعلم أن يختار التركيز على هدف دون أخر حسب الوضعية التعليمية من جهة وحسب مستوى المتعلمين منت جهة أخرى.

2-3-مراحل التعلم: التعلم يحدث من خلال مراحل حيث يمكن مشاهدة وقياس سلوك التلميذ في كل مرحلة ويمكن التوفيق بين طريقة التدريس وكل مرحلة من هذه المراحل " حيث أن التلميذ يأتي إلى موقف التعلم بدون مهارة أو أن معرفته بها محدودة جدا، ويمر من مراحل تمثل مستويات من المعرفة حتى يصل إلى المرحلة التي يستطيع فيها أن يستخدم تلك المهارة في أوضاع ومواقف مختلفة "[1]

ومن بين هذه المراحل نذكر ما يلي:

أ- مرحلة اكتساب المهارة:

1- مذكرة تخرج ماجستير ،بعنوان فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء، من إعداد الطالب جمال رشاد أحمد الفقعاوي، تحت اشراف الدكتور محمد شحادة زقوت، الجامعة الإسلامية بغزة ، السنة الدراسية 2010/2009، ص20.

- يبداء التلميذ في تعليم المهارة أو المعلومة وقد تكون معرفته بها إما قليلة جدا أو معدومة.
- ينتقل إلى المستوى الذي حدد له في الهدف والذي قد يصل إلى نسبة اتقان قد تصل إلى 100% وذلك الالقان أو المعرفة مازال بطيئا ويحتاج إلى ممارسة وتمارين تحت إشراف المعلم.
- يراقب المعلم التلاميذ بدقة ويقدم لهم المساعدة عن الخطأ حيث يجنبه الأخطاء ويزيد من فرص الحل الصحيح.
- عندما يتوقف التلميذ يتدخل المعلم بالتغذية الراجعة كأن يقول (حتى الآن حلك صحيح، ما الخطوة التالية؟)، وهنا يبين المعلم معنى الكلمة الصحيحة وكذلك في المعنى ماهي الخطوة التالية.

ب- مرحلة البراعة: يتلقى التلميذ في هذه المرحلة تمارين كثيرة ومتنوعة على المهارات والمعلومات التي تعلمها.

- كأن تكون التمارين مقدمة أحيانا على بطاقات شفهية أحيانا أخرى.
- يجب ان يتذكر المعلم أن هدفه هنا زيادة المرونة لدى التلميذ في التزايد في أداء المهارة حتى يصل إلى مستوى قريب من تلقائية في ادائها مع صحة الأداء.
- التلميذ في مرحلة البراعة يعرف المهارات الجديدة التي تم تدريبه عليها ولكنه مزال عرضة للخطأ أو التردد في الإجابة.
- على المعلم أن يتذكر انه عند إعطاء التلميذ التمارين لابد من تذكيره باستخدام الاستراتيجيات التي تعلمها.

- يجب أن يبين المعلم للتلميذ أن المطلوب هو الحل لهذه التمارين دون مساعدة ولكنه يمكنه الرجوع إلى المحسوسات والتمثيل الصوري عند الحاجة إلى ذلك.

ج-مرحلة الصيانة: يتلقى التلميذ في هذه المرحلة مراجعة وتمارين حسب جداول معينة حتى يستمر في السرعة والاتقان الذي وصل إليه في المرحلة السابقة.

- يقوم التلميذ بالمراجعة وحل التمارين مستقلا عن المعلم استقلالا أكثر من ذلك الذي كان عليه في مرحلة اكتساب البراعة.
- يمكن للتلميذ في هذه المرحلة تصحيح عمله بنفسه.
- بإمكان المعلم وضع هدف سلوكي من خلاله من مدى فعالية المراجعة.

د-مرحلة التعميم: يقصد بها تعميم المهارات أو المعلومات التي اكتسبه التلميذ وأصبح بارعا في استخدامها إلى مواقف ومواضيع متنوعة كأن يكون قادرا على استخدام المهارة التي يتعلمها في غرفة المصادر في الفصل العام أو استخدام مهارة الضرب في حل مسائل القسمة أو استخدام الإملاء الصحيح في اختبار التاريخ وهكذا.

تشكل هذه المرحلة مشكلة كبيرة لكثير من التلاميذ لديهم صعوبات التعلم وهنا على المعلم لا يفترض أن تعميم المهارات سيحدث كنتيجة طبيعية لتعلم السابق لهذه المرحلة ولتحقيق هذه المرحلة يجب وضع خطة وضعت لهذا الغرض.

2-4-العوامل المؤثرة في عملية التعلم: تمتاز عملية التعلم بأنها معقدة من حيث تعدد مواضيعها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها ومن العوامل المؤثرة فيها:

- **النضج:** يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات التي تطرأ على المظاهر الجسمية للفرد والمحكومة بالخطط الجيني المورثة والتي ليس للعوامل الأثر فيها فالنضج مؤشر لاكتمال نمو الأعضاء والأجهزة الجسمية المختلفة والأجهزة الحسية والعصبية بحيث تصبح قادرة على القيام بوظائفها المتعددة ويؤثر النضج في عمليات التعلم من حيث انه يمكن للفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك.
- **الاستعداد:** يشير الاستعداد إلى الحالة التي يكون فيها الفرد قادرا على التعلم مهمة أو خبرة ما، ويرتبط الاستعداد في الكثير من الحالات بعامل النضج، حيث يزود عامل النضج الإفراد بالإمكانيات والقابليات التي تثير استعدادهم لتعلم الخبرة أو اكتساب مهارة ما[1].
- **الدافعية:** تعرف الدافعية على أنها حالة داخلية تستثير سلوكا ما لدى الفرد وتوجه هذا السلوك وتحافظ على استمراراته وتمثل الدافعية حالة نقص أو توتر داخلي بحاجة إلى حفظ أو إشباع قد ينشأ بسبب عوامل داخلية مثلا الجوع أو بسبب عوامل خارجية كالحاجة إلى التقدير وتلعب الدافعية دورا في حدوث التعلم.

2-5- النظريات المفسرة لعملية التعلم: هناك عدة نظريات حاولت تفسير عملية التعليم، وهذه النظريات هي تلك الأسس النظرية التي وضعت من طرف علماء النفس التربويين عن طريق وضع الافتراضات والقيام بتجارب متعددة محاولة منها معرفة سر عملية التعلم، ومن أهم هذه النظريات.

1- عمادعبد الرحيم الزغول : نفس المرجع السابق ، ص84.

أ- **نظرية المثير والاستجابة:** ومن أهم ممثليها "ثورندايك" و"هال" وترى هذه النظرية أن التعلم يحدث بين مثير واستجابة وذلك بتكوين ارتباطات بينهما، ويدخل بين هذه النظرية:

ب- **النظرية الارتباطية:** ترى أن التعلم بصورة خاصة والسلوك بصورة عامة يقوم على أساس سلسلة من الارتباطات التي تتولد وتتطور نتيجة عدة

ت- عوامل مثل عامل الأثر والتدريب والتكرار.

ث- **نظرية المحاولة والخطأ:** ترى أن التعليم يتم بصورة عشوائية في البداية ثم يتعلم الكائن الحي الاستجابة لشتى الواقف نتيجة تكرار التجربة، ويذهب ثورندايك إلى أن هناك قوانين تحكم عملية التعليم في قوانين الاستعداد والتهيؤ لتعليم والتمرين، وهو ما يعرف بقانون الأثر (الثواب والعقاب).

ج- **نظرية الجاشطالت:** ومن رواد هذه النظرية نذكر كوهلر وليفين، وهي تعتمد أساس على الذكاء والاستبصار والحدس "وترى أن الإنسان يدرك الأشياء الخارجية ككليات لا لجزئيات وان المتعلم لا يدرك عناصر الموقف إلا بطريقة الكلية، دون أن يميز في بادئ الأمر للعلاقات الموجودة بين عناصر المدركات وبين أبعادها المتعددة "[1].

أي أن عملية التعلم ترتبط بالذكاء وبالقدرة على التنظيم والذاكرة واستعادة الأشكال والتنظيمات، ومن ثمة تقوم النظرية على إدراك وتعلم الكل سابق عن إدراك وتعلم الجزء، وان التعلم الذي يكون مصاحبا بالفهم أكثر دواما وفعالية من التعلم الذي يكون مصحوبا بالحفظ والتلقين.

1-محمد وطاس:اهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة،المؤسسة الوطنية للكتاب، بدون طبعة،الجزائر ،1989،ص35.

هـ- نظرية التعلم القائمة على مبادئ الدافعية وديناميكية الشخصية :

وتؤكد على أهمية الدوافع ودورها في التعلم مثل مستوى الطموح والحاجة إلى التحصيل وكذلك على أهمية مكونات شخصية المتعلم خلال مراحل نموها في الأسرة والمدرسة والشارع عن طريق التقليد وخاصة فيما يتصل بمفهوم الذات واحترامها والاعتزاز بها ، وكلما كانت هذه النواحي إيجابية كان التعلم سهلا ، ويكون التعلم صعبا إذا كانت هذه النواحي سلبية ، كمعانات المتعلم من الفشل والخيبة ، كما ترى أن هذه الظروف الاجتماعية والصحية والثقافية تؤثر على المتعلم على قدرته وشخصيته ، كما تؤثر دوافع الفرد على تعلمه ، وبالتالي فمن الضروري أن يكون المعلم ذو معرفة كافية بمختلف الدوافع وأنماط السلوك والعلاقات الاجتماعية السائدة في بيئة التعلم .

3-خلاصة:

التعليم هو إذ نشاط من اجل التعلم ومن اجل قيادة التلاميذ للمشاركة النشطة الواعية في تشكيل الدرس بما يساعد في حدوث التعلم والذي لا يمكن للمعلم أن يتولاه عوضا عنه بل تقع عليه مهمة المساهمة في تحقيق الظروف المساعدة لحدوثه والأساليب والاجراءات التي عليه الأخذ بها لتطوير النشاط الذاتي للتلميذ إضافة إلى ذلك فان التعلم لا يتحقق بطريقة ناجحة وفي انسجام لأهداف المجتمع ما لم يتم تخطيطه وتنظيمه وقيادته من قبل المعلم وفي هذا التعبير عن المسؤولية الشخصية التي يتحملها المعلم لتحقيق السياسة التربوية للمجتمع المتمثلة في تزويد التلاميذ بتعليم علمي عام في جميع المجالات وتربيتهم تربية علمية صحيحة .

الفصل الثالث:

صعوبات التعلم والمعالجة البيداغوجية

تمهيد:

يرجع الاهتمام بصعوبات التعليم الى ملاحظة انخفاض الأداء التربوي لدى المتعلمون وتكمن خطورة صعوبات التعلم في كونها خفية، فالتلاميذ الذين يعانون منها عادة ما يكونون أسوياء ولا يلاحظ عليهم المدرس ذلك يستوجب تقديم مساعدة خاصة تربوية، وكذلك يستوجب التغلب على هذه الصعوبات في التعليم الابتدائي كونه مرحلة قاعدية حيث ان صعوبات التعليم المعنية بالمعالجة التربوية هي صعوبات بسيطة يتعرض لها المتعلم عند اكتسابه لبعض المصطلحات أو إنجازه لبعض الاعمال المدرسية وهي تظهر من خلال نشاطات التعلم العادية وليس لها أي طابع شامل ومتكرر.

1 – صعوبات التعلم:

1 –1. مفهوم صعوبات التعلم:

هي الحالة التي تظهر صاحبها في مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية:
القدرة على انسجام اللغة أو فهمها، القدرة على الاصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية (العددية) البسيطة ومن المتوقع أن تكون ان يكون السبب وراء ذلك عائدا "**الى صعوبات في عمليات الادراك لدى الطالب كإصابات دماغية أو خلل بسيط في وظيفة الدماغ أو صعوبات القراءة أو فقدان القدرة على الكلام أي أن الصعوبة في التعلم لا تعود للإعاقة في السمع أو في البصر أو الحركة أو التخلف العقلي أو للاضطرابات الانفعالية فقط**[1]".

حيث يقرر فريق من المتخصصين أن الطالب يصبح من ذوي صعوبات التعلم إذا كان يعاني من:

–تدني مستوى التحصيل المدرسي مقارنة مع أقرانه من ذوي العمر والصف في مجال تعليمي واحد أو أكثر.

وتبين لفريق أخر وجود تباين واضح ما بين قدرات الطالب العقلية ومستواه التحصيلي في واحدة أو أكثر مما يلي:

(التعبير الشفوي، الإستعاب لما يسمع، التعبير عن طريق الكتابة، المهارات الأساسية للقراءة، الفهم واستيعاب بطريقة القراءة، المهارات الحسابية).

كما يقرر الفريق عدم وجود صعوبة التعلم لدى الأطفال إذا تبين لهم بأن السبب في تدني تحصيلهم التعليمي يعود إلى الأسباب الاتية:

---

[1]ـ محمد صبحي عبد السلام، صعوبات التعليم والتأخر الدراسي عند الأطفال، إقراء لنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة،2009.

ـ وجود إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية عند المفحوص.

ـ تخلف عقلي.

ـ معيقات ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية في محيطهم.

وتعود صعوبات التعلم الى (أسباب جينية، خلل وظيفي في الدماغ والعوامل البيئية، سوء التغذية، عوامل بيو كيميائية، مؤثرات جسمية ونفسية)[1].

وهناك بعض التعريفات التربوية الأخرى من أهمها:

يشير احمد عثمان: " الى أن الأطفال ذوي صعوبات التعليم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجة ولا يستطيعون الوصول الى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقليا وجسميا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر.

كما يشير محمد عدس إلى: "أن الشخص الذي لديه اضطراب في إحدى العمليات السيكولوجية حين يستخدم اللغة الشفهية، او حين يتعلمها لكتابة او لقراءة، والتي تبدو في عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ، أو يتحدث أو يكتب أو يقوم بعمليات حسابية ويشمل ذلك بعض الحالات مثل صعوبة الادراك أو تلف في المخ[2]".

1ـ2. أسباب وعوامل صعوبات التعلم:

أن الافتراضات التي تقف خلف تفسير صعوبات التعلم كثيرة ومتعددة لتعدد أراء واتجاهات العلماء، ومنه من يرى أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى عيوب او خلل في

[1]مكتبة الانجلو مصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2010، ص 26.ـ سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، صعوبات التعليم النمائيةوالأكاديمية

[2]ـ محمد التوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء لنشر ولتوزيع، الطبعة الأول، عمان،2011، ص 24.

الجهاز العصبي المركزي، ومنه من يرى أن الأسباب ترجع الى الاضطرابات النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وفريق آخر من العلماء يتبنى إتجاه التوفيقي إذ يرى أن أسباب صعوبات التعلم ترجع غالبا الى خلل في الجهاز العصبي المركزي الذي اثر بدوره في العمليات النفسية الأساسية لدى الفرد، وهذه الأخيرة تؤثر بدورها في عملية التعلم لدى الفرد، وهذه الأخيرة تؤثر بدورها في عملية التعلم و فريق آخر يرى ان صعوبات التعلم ترجع الى اضطراب الادراك فقط[1].

كما تقسم مجموعة أخرى من الباحثين أسباب صعوبات التعلم الى مجموعات من العوامل المختلفة يمكن تقسيمها الى ما يلي:

ـ العوامل العضوية والبيولوجية: يشير الأطباء أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم، وتحدث إصابة الدماغ هذه والتي تعني تلف عصب الخلايا الدماغية الى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحايا، وغيره وهناك أسباب كثيرة غيرها ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه الأسباب قد تؤدي الى إصابة الخلايا الدماغية.

ـ العوامل البيئية: تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع صعوبات التعلم، وتتمثل في نقص فرص التعليمية وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من مثيرات البيئية المناسبة.

1ـ3. المظاهر العامة لذوي صعوبات التعلم: يتفق معظم الباحثين على ان هؤلاء الأطفال الذين يتمتعون بقدرات عقلية عادية، إلا أن ذلك لا يمنع حدوث مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه لديهم «ويتميز ذوي صعوبات التعليمية عادة بمجموعة من

[1]ـ محمد توبي محمد على، المرجع السابق، ص 53.

السلوكيات التي تكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الاهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكرر لهذه الصفات لا تجتمع بالضرورة عند نفس الطفل، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة ومن الممكن أن يحدد من الخصائص النفسية و السلوكية التي يظهرها ذوي الصعوبات التعلم[1].

ـ النشاط الزائد.

ـ الضعف الادراكي.

ـ اضطرابات الذاكرة والتفكير.

ـ صعوبات لغوية مختلفة: لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب علما بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

ـ صعوبات تعليمية خاصة بالقراءة والكتابة والحساب: تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو الغير متعمقين في تلك الظاهرة، ولكنهم سرعان ما يبدأون بتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية كالحساب تأخذ حيزا من المنهاج، وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة.

1ـ4.تشخيص صعوبات التعلم:

[1]محمد توبي محمد على، المرجع السابق، ص 75.

1.4.1.**خطوات التشخيص:** إن عملية التشخيص هي عملية تتطلب فريق عمل متكامل ومتعدد التخصصات تعاون مع ولي أمر التلميذ كما تتطلب عملية التشخيص مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يجب على الفريق القائم على التشخيص أن يلتزم بها وهي:

- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور.
- تقرير وافي عن حالة التلميذ الصحية والتأكد من عدم وجود إعاقة مصاحبة.
- تقرير إذا كان التلميذ يحتاج علاجا طبيا أو جراحيا أو تربويا.
- مقارنة أداء التلميذ مع أقرانه في نفس العمر.

2.4.1.**تشخيص صعوبات التعلم:** يعتبر تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أهم المراحل التي يبنى عليه إعداد وتصميم برامج تربوية علاجية، ويجب أن يميز في هذه الحالة بين الهدف من تشخيص الأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة، وبين الهدف من تشخيص الأطفال الذين هم على مقاعد الدراسة على النحو التالي:

- التقييم التخصص والعميق.
- تحديد ما إذا كانت هناك مشكلة حادة تتطلب علاجا مبكرا أو تتطلب إجراءات وقائية محدد.
- تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
- الكسف عن نقاط القوة والضعف لدى الطفل.
- تقويم الأطفال وتخطيط البرامج العلاجية بشكل منظم له.[1]

5.1.علاج صعوبات التعلم :

[1]- زيان علي جرجاوي، التأخر الدراسي و دور التربية في تشخيصه و علاجه، بدون دار نشر، الطبعة الثانية، بدون مكان النشر، 2002، ص 51.

إن البرامج المدرسية يجب أن تعطي القالب الذي يتلاءم مع كل طفل، وأن تهدف الى مساعدة الأطفال الذين يعانون من أسباب إعاقة عامة أو خاصة على التغلب عليها بقدر الإمكان، فالصعوبات المتعلقة بعملية التعلم في المدرسة لا تعزى بأية حال الى عدم القدرة على التعلم فالعديد منها سببه (فترة مؤقتة) عدم التكافؤ بين توقعات المدرسة أو الفصل ويجب كذلك على الأباء أن يتفهموا طبيعة مشاكل أبنائهم وأن يساعدوا المدرسة في بناء برنامج شاملا لكلي نواحي التعليم[1]، وكذلك المبادئ التي يجب مراعاتها عن التخطيط لعلاج صعوبات التعلم تتمثل في:

* أكتشف الحاجات الخاصة للتلميذ: تقييم التلميذ للتعرف على حاجاته الخاصة، لأن مهم في تحديد ماذا كيف ندرس.
* إعداد أهداف سنوية وأخرى قصيرة المدى: يجب إعداد أهداف سنوية وأخري قصيرة المدى تشتمل على السلوك الذي سيتم تحصيله، وأما السنوية فهي المؤمل تحقيقا نهاية البرنامج.
* تصميم التعليم في مستوى التلميذ: يجب أن يبدأ التدريس من النقطة التي يستطيع الطفل الاستجابة عليها بشكل واضح، بحيث تقدم المهمات السهلة أولا ثم زيادة تعقيد المهمة بشكل تدريجي.
* توفير التعليم الزائد: يجب توفير التعليم الزائد لأن هذا التعليم يساعد على الاحتفاظ بالمادة التعليمية.
* توفير التغذية الراجعة: يجب أن يتوفر في البرنامج ما يساعد على تحسين التعليم وهي التغذية الراجعة.

---

[1]- فتحي الزيات، صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر لجامعات، الطبعة الأولى، القاهرة 2008، ص 228.

2ــ المعالجة البيداغوجية:

2ـ1.مفهوم المعالجة البيداغوجية:

المعالجة التربوية هي «فعل تصحيحي يحقق تعديلا بيداغوجيا للتعلم، تهدف الى تسهيل تعليمات المتعلمون الذين يحتاجون في لحظة ما الى التدخل فارقي لمسايرة مجموع تلاميذ القسم بنفس الوتيرة»، وتقرر النشاطات التي تشكل هذا التدخل بحيث يكون مضمونها من نفس سياق التعليمات التي تجري في القسم العادي، فهي ترتكز على تشخيص واضح للصعوبات والأسباب التي أدت الى ظهورها، «و تكون بمثابة امتداد لنشاطات سابقة تهدف الى تعديلها و إثارتها أو تغييرها لتتحقق التعليمات، بمعنى أخر أننا ندرس نفس الشيء بطريقة أخرى، والهدف المرتبط بالتعلم الذي لم يتحقق لا يتغير بل يظل دائما نفسه، إن الطرق و ظروف العمل الموضوعة للوصول الى هذا الهدف هي التي تتغير تبعا لأسباب الصعوبات المشخصة فرديا» وحتى نسمح لكل المتعلمون أن يكونوا تقريبا في نفس المستوى يجب أن توضع وضعيات المعالجة بشكل سريع في نهاية كل تعلم معطل ومن أجل هذا أخذت المعالجة التربوية مكانتها في التوقيت الرسمي الأسبوعي حيث تحظى بحصة أسبوعية، وإن الاستغلال الأمثل والمتواصل لهذه الحصص يمكن من تعديل مستمر للتعلمات وتجنب تراكم النقائص، الامر الذي إذا حدث أستوجب معالجة بيداغوجية أخرى مختلفة عن المعالجة.[1]

إن المعالجة التربوية تهتم بالتعلمات الأساسية (اللغة عربية ـ رياضيات ـ فرنسية) بسبب مميزاتها العرضية والادائية وتسهيلها للتعلمات في المواد الأخرى.

2ــ2. أنواع الدعم البيداغوجي:

[1]. حسان سائحي، المعالجة البيداغوجية، مفتشية التعليم الابتدائي، مقاطعة قالمة، 2015، ص2.

تشمل عملية الدعم البيداغوجي حسب مكانة تنفيذه على ثلاثة أنماط تنظم وفقها عملياته وإجراءاته كالتالي:

***الدعم المندمج:** ويتم من خلال أنشطة القسم بعد عملية التقويم التكويني.

***الدعم المؤسسي:** ويكون هذا الدعم داخل المؤسسة من خلال أقسام خاصة أو وضعيات او إجراءات بيداغوجية داخل القسم بتأطير المعلمين ويكون ذلك من خلال «أقسام خاصة أو وضعيات تختلف عن السير العادي للبرنامج»[1]، وذلك بهدف تجاوز كل أنواع التعثر الدراسي والصعوبات التعليمية.

*الدعم الخارجي: وينجز هذا النوع خارج المؤسسة وهو مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تقوم بها أو توظفها أطراف خارج المدرسة كالأسرة والمؤسسات الثقافية وذلك قصد مساعدة التلاميذ المتعثرين دراسيا أو تطير مهارتهم الأساسية لتسهيل عملية التعلم في شكل دروس مبسطة وواجبات منزلية والمذكرة الجماعية.

2ـ3.أهداف الدعم البيداغوجي:

* تجاوز أي شكل من أشكال التعثر الدراسي في الوقت المناسب (صعوبة، عدم فهم، فشل، اللاتكيف) التي تعرقل سير عملية التعلم، وتوسع الهوة بين المتعلمين وتعدد المستويات داخل الفصل الواحد.

* تيسير عملية الربط بين التعلمات السابقة (المكتسبات) والتعلمات الجديدة.

* متابعة أداء التلاميذ، وتدعيم مكتسباتهم، وتدريبهم على طبيعة الاختبارات في الامتحانات الرسمية.

[1]- قدور خالد، الدعم التربوي والمعالجة البيداغوجية في التعليم الابتدائي، مفتشية التعليم الابتدائي، مقاطعة تمسيلت الأولى،2011، ص 18.

* تقليص نسبة المعيدين والمتسربين وتحقيق النجاعة المطلوبة من المدرسة.

* تطوير المردودية العامة لمجموع تلاميذ القسم.

*فسح المجال لمساهمة أطراف خارج المدرسة في دعم تعلمات التلاميذ وتوسيعها[1].

2ـ4. كيفية تسيير نشاط المعالجة البيداغوجية:

إن القصد من عملية تسيير النشاط هو الإنجاز الفعلي والملموس للحصة، وحتى يتمكن المعلم من بلوغ أهدافها نرى ضرورة تتبع المراحل والخطوات التالية:

1ـ توزيع التلاميذ المعنيين بالمعالجة حسب الحاجيات وبشكل يتماشى وعملية التشخيص الفعلي (التقويم التشخيصي) وفي تصنيفها للنقائص قد نقف على حاجتين في المجموعة المعنية بالمعالجة فتشكل بذلك فوجين:

ـ الفوج الأول: وهو فوج حاجة عدد أفراده خمسة (5) مثلا.

ـ الفوج الثاني: وهو فوج حاجة عدد أفراده أربعة (4) مثلا.

إن التجربة أكدت لنا أن العمل ضمن الأفواج يساعد على تثبيت المعارف وترسيخها كما يتدرب التلاميذ على التعاون «ويكون ذلك بإتاحة الفرصة لهم للعمل في جماعات أثناء الأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها كإشراكهم معا في البحوث أو المشروعات أو تجارب مع جعل التقدير النهائي منسوبا للجماعة كلها حتى يدعم الروح الاجتماعية ويجب الى التلاميذ الإيثار».

فكثيرا من التلاميذ الذي اخضعوا للمعالجة التربوية ضمن الأفواج ثبت أنهم استفادوا من بعضهم البعض، ليس في الجانب المعرفي المشخص قبليا فحسب، وإنما تعداه الى أمور

[1]ـ محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2008، ص 332.

أخرى ذات صلة بالجانب النفسي خاصة إذا طعم المعلم هذه الأفواج كل مرة بتلميذ نجيب لإزالة صفة الضعف على الفئة المعنية بالمعالجة دون إهمال نشاط الفرد.

2ـ إعداد التوثيق الخاص بالنشاط كتحضير دفتر المعالجة وإعداد مذكرات خاصة بالأفواج.

3ـ اعتماد وضعية إشكالية جامعة للأفواج قصد إثارة الاهتمام.

4ـ تسجيل الأجوبة على السبورة.

5ـ اعتماد أجوبة كل فوج كوضعية انطلاق للمعالجة.

6ـ الشروع في تقديم أنشطة إنجازيه للفوج الأول ثم الثاني وهكذا...

7ـ الرجوع الى الفوج الأول للتعقيب على المنجز، استهدافهم بوضعيات تعلمية.

8ـ تعزيز التعلمات بوسائل تعليمية هادفة.

9ـ تقديم وضعيات جديدة لتعزيز الموقف التعليمي.

10ـ تقويمهم فيما تم تكوينهم فيه.

11ـ التعقيب على أداءاهم.

12ـ تصنيف الأفواج الة معالج(ة) أو غير معالج(ة).

وبنفس الخطوات والمراحل ينتقل معهم الى الوضعية الثانية ثم الثالثة وهكذا... وعلى المعلم أن لا يضجر او يسأم بدعوى محدودية فكر المستهدفين بالمعالجة وضعفهم، وبهذا وفق هذه المرحلة تصبح المدرسة فضاء رحبا للنجاح ولا مجال لتلك الادعاءات القاسية في حق البراءة والحكم عليهم بالفشل حيث أن «أن الطفل بطيء التعلم هو طفل ذو قابليات محدودة في تعلم الأمور العقلية وهو يأتي في تصنيف الذكاء العام، يمكن أن ينتظر منه أن يحرز بعض النجاح في التعلم المنهج المدرسي العادي».

فواضعو البرامج الرسمية نسجو بناء على معايير علمية تهدف الى مخاطبة كل الفئات شريطة تعامل المعلم مع المناهج والسندات والحرص على تبليغ الكفاءات القاعدية التي تستهدف مختلف الجوانب الوجدانية والفكرية والحركية.[1]

2ـ5. المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية:

1ـ المتأخرون دراسيا أي الذين يتميزون ببطء في اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات وقد يكون ذلك راجع الى ثقل أو صعوبة المحتويات ذاتها، أو بسبب أساليب التدريس المجردة، أو الى الغيابات المتكررة واكتظاظ الأقسام.

2ـ المتعثرون دراسيا وهم الذين يقعون في ثغرات وأخطاء أثناء عملية التعلم عند مجابهتهم لمختلف وضعيات التقويم وقد يكون ذلك راجعا الى خلل في بناء أو توظيف المفاهيم أو المعارف المكتسبة أو بسبب نقص المعارف أو ضعف القدرة على التذكر أو عدم إمتلاك منهجيات وطرائق الحل الوضعيات المشكلة وبإختصار فإن «المعنين بحصص المعالجة هم التلاميذ الذين أظهر التقويم بمختلف أشكاله أن أداءاهم وإنجازاتهم سواء كانت الشفهية أو الكتابية لم تبلغ بعد المستوى المطلوب من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث»[2] والسبب في ذلك يرجع إما الى:

أـ عوامل ذاتية: خاصة بالمتعلم

* مستوى نموه النفسي.

* مدى التحكم في المعارف والمهارات السابقة التي لها علاقة بالتعلمات اللاحقة.

*اهتمام المتعلم واندفاعه للتعلم (الشعور بالحاجة والرغبة).

ب ـ عوامل خارجية: خاصة بمحيط المتعلم.

---

[1]. احمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية، الجلفة، الجزائر، أكتوبر 2010، ص22.

[2]. محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار هومة لنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 339.

* نوعية علاقة المتعلم بالمتعلمين.

* طرائق التدريس والتنشيط والوسائل البيداغوجية المستعملة.

* علاقة المتعلمين وتفاعلهم فيما بينهم (روح البهجة والتنافس داخل الفصل).

خلاصة:

إن التربية والتعليم مهمة للجميع ويجب أن تتضافر فيها جهود الجميع من معلمين ومتعلمين وأولياء ومؤطرين مديرين ومفتشين وهيئات رسمية وغير رسمية، ولذلك يجب وضع برامج علاجية لمواجهة المشكلات التربوية التي تواجه مدارسنا وذلك للحد من صعوبات التعلم وغيرها من المشكلات التربوية ويكون ذلك بتكريس مبادئ المقاربة بالكفاءات في تدريسنا اليومي وإعداد المحكم لتفعيل التدريس تخطيطا وتنفيذا وتفويضا وتطوير الممارسات التقويمية وربطها بعملية التعليم وتجنيد الوسائل في بعملية التعليم.

الفصل الرابع:

الجانب الميداني

1-مجالات الدراسة الميدانية

1-1-المجال المكاني

1-2-المجال الزماني

1-3-المجال البشري

2-عينة الدراسة

3-أداة جمع البيانات

3-1-بناء أداة الدراسة

3-2-الخصائص السيكومترية لأداة المقياس

3-3-تطبيق أداة الدراسة وثباتها

4-المنهج المتبع في الدراسة

5-عرض نتائج الدراسة وتحليلها

5-1-تحليل معلومات الاستبيان

6-الاستنتاج العام

7-خلاصة

تمهيد:

في محاولة منا لتغطية كل جوانب الموضوع محل الدراسة، قمنا في الفصل الأول بإعطاء صور عن الإطار النظري العام حول طرق المعالجة البيداغوجية أثناء موقف تعليمي التعلمي على أمل أن نكون قد قدمنا كل الأشياء المهمة التي تتعلق بالموضوع.

إن ما تناولناه سابقا يعتبر خلاصة ما توصلنا إليه من خلال البحث والتحري حول موضوع الدراسة لكنه ليس كافيا، وقد اخترنا ابتدائيات في الجلفة لإجراء الدراسة الميدانية، بغية الوصول إلي: طرق المعالجة البيداغوجية أثناء موقف تعليمي التعلمي وذلك من خلال وجهة نظر عينة الدراسة التي اخترناها عشوائيا (بطريقة عشوائية بسيطة).

وقد استعملنا استمارة الاستبانة كأداة للدراسة، حيث قمنا بتصميمها وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وقمنا بعد ذلك بإجراء اختبارات الصدق عليها لمعرفة مدى سلامتها وقدرتها على استقصاء الواقع المطلوب، ومن اجل عرض النتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها فإننا اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية أهمها: التكرارات والنسب المئوية، والتي تحصلنا على نتائجها انطلاقا من تفريغ الاستبيانات المسترجعة في برنامج الإعلام الآلي spss.

1-مجالات الدراسة الميدانية:

1-1-المجال المكاني: فيما يخص المجال المكاني يعتمد كل باحث على الإطار المكاني لدراسته والتي تتوفر فيه الشروط المناسبة لأفراد مجتمع البحث، ولقد قمنا بهذه الدراسة في الابتدائيتين، كاس محمد وابتدائية بيرش بلقاسم بمدينة الجلفة.

1-2-المجال الزماني: وهو الفترة التي يتم فيها إجراء البحث وتوزيع الاستمارات حيث كان المجال الزماني للدارسة مقسم إلى قسمين:

- قمنا بإنجاز بحثنا في بداية شهر فيفري2017 عن طريق البحث بالجانب النظري أما فيما يخص الجانب التطبيقي يمتد من 09 أفريل إلى 30أفريل 2017.

1-3-المجال البشري: ويتمثل في الأفراد الذين تمت عليهم الدراسة المعلمين.

مكان الدراسة	العينة محل الدراسة	نسبة تمثيل الدراسة
ابتدائية كاس محمد بالجلفة	20	%100
ابتدائية بيرش بلقاسم بالجلفة	16	%100

2-عينة الدراسة:

يعتبر موريس أنجرس2006 على أن مجتمع البحث Population هو مجموعة عناصرها لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث أو التقصي.[1]

وتعتبر العينة في البحوث الوصفية أساس عمل الباحث ويعرف **محمد عبد الفتاح الصيرفي** مجتمع البحث على أنه " جميعا لأفراد الذين يكونون موضوع الدراسة والبحث وتشترك في كونها تحتوي نفس الخصائص والصفات"[2]

1- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وأخرون، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2006، ص 467.

2 – محمد عبد الفتاح الصيرفي، البحث العلمي، الطبعة الأولى، دار وائل، عمان، 2002، ص: 128.

ويعرف كل من **دلال القاضي ومحمود البياتي** عينة البحث على أنه" مجموعة جزئية من المجتمع ويفترض في أن العينة هي مفردات محددة تسحب بطريقة عشوائية لتمثل المجتمع المسحوبة منه أفضل تمثيل[1].

- ولقد قمنا باختيار هذه العينة بطريقة عشوائية حيث تمثل عينة البحث في هذه الدراسة حيث تحتوي عينة البحث على 36 فرد.

3-أداة جمع البيانات:

بناء على طبيعة البيانات المراد جمعها وعلى المنهج الذي اخترناه لهذه الدراسة، وجدنا أن الأداة المناسبة لتحقيق أهداف البحث هو الإستبانة، وقد تم تطويرها بمراحل عدة وذلك حتى نتأكد من قدراتها وصلاحيتها على تحقيق أغراض البحث.

3-1-بناء أداة الدراسة.

إذا أننا اعتمدنا في بناء أداة الدراسة (الإستبانة) على الدراسات السابقة ذات العلاقة، وذلك بغية الإجابة على إشكالية وتساؤلات الدراسة، وقد جاءت الإستبانة في شكلها النهائي مكونة من جزء رئيسي، حيث نسعى من خلاله الحصول على البيانات المتعلقة طرق المعالجة البيداغوجية أثناء موقف تعليمي التعلمي.

- يتكون المقياس من 19 عبارة مقسم إلى:

البعد الأول صعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات: ويتكون من 03 فقرات.

البعد الثاني صعوبة التمييز بين الحروف وخاصة المتشابهة منها: ويتكون من فقرة.

البعد الثالث صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة: ويتكون من 03 فقرات.

البعد الرابع عدم القدرة على ترجمة الحروف إلى الأصوات: ويتكون من فقرة.

البعد الخامس صعوبة قراءة الكلمة: ويتكون من فقرة.

البعد السادس صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب: ويتكون من فقرة.

1- دلال قاضي ومحمود البياتي، منهجية البحث العلمي، الطبعة الأولى، دار حامد، عمان، 2008، ص:149.

البعد السابع صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المنطوق: ويتكون من فقرة

البعد الثامن صعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية: ويتكون من فقرتين.

البعد التاسع صعوبة فهم المادة المقروءة يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها: ويتكون من 06 فقرات.

3-2-الخصائص السيكومترية لأداة المقياس:

يعتبر الصدق والثبات أحد أهم شروط سلامة أداة المقياس وهما مرتبطان ببعضهما البعض وفي هذا يقول كورتون "الصدق مظهر الثبات"[1] بمعنى أن أداة القياس تكون ثابتة والعكس ليس صحيحا، فقد يكون الاختبار ثابتا لكنه لا يتمتع بالصدق، ولهذا سنتأكد من الشرطين التاليين:

أ-الثبات: ويقصد بثبات الاختبار حسب مروان "عبد المجيد ابراهيم" محافظة الاختبار على نتائجه إذا ما أعيد على نفس العينة[2]، ويؤكد "محمد صبحي حسانين" الثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف.[3]

وهناك عدة طرق للتأكد من ثبات أداة القياس وهي طريقة إعادة الاختبار أو طريقة الصور المكافئة أو طريقة التجزئة النصفية أو طريقة الاتساق الداخلي لألفا كرونباخ.

ونظرا لضيق الوقت ولقلة عدد العينة تم حساب ثبات أداة القياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ التي تعتمد على تقدير الثبات من تطبيق واحد للأداة.

ب-الصدق: المقصود بصدق أداة القياس بصفة عامة هو أن نقيس أداة القياس ما ندعي قياسه فإذا صمم من اجل أن نقيس إدارة العلاقة مع الزبون وجودة الخدمة فعليه أن

---

1 احمد محمد الطيب، الاحصاء في التربية وعلم النفس، ط1، المكتب الجامعي احديث، الأزارطة، الاسكندرية، 1999، ص 292.

2- مروان عيد المجيد ابراهيم، القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية، الجزء الأول، القاهرة، دار الفكر، 1995، ص 193.

3 -محمد صبحي حسانين، بناء وتقنين الاختبارات والمقاييس في التربية البدنية والرياضية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1987، ص 107.

يقيس فعلا ما وضع لأجل قياسه ويعرف ماسيك 1994 صدق الاختبار على أنه: "تقييم شامل يوفر من خلاله الدليل المادي والمبرر النظري اللازمين لإثبات كفاية وملاءمة ومعنى أي تأويل أو فعل يبني على درجة الاختبار"[1]

ويمكن حساب صدق أي مقياس بعدة طرق من بينها: -طريقة صدق المحكمين وطريقة استخراج الصدق من الثبات.

ج-الصدق الظاهري: للتأكد من صدق أداة الدراسة قمنا باستخدام طريقة المحكمين كأداة للتأكد من أن المقياس يقيس ما أعد له، حيث قمنا بتوزيع الاستمارات على مجموعة من الأساتذة من جامعة الجلفة كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، من أجل أخذ آرائهم من حيث مدى مناسبة العبارات المقترحة للمقياس ومدى سلامة صياغتها إضافة أو حذف أو تعديل العبارات التي من شأنها إثراء أداة البحث.

وكخطوة ثالثة تم عرض الإستبانة في شكلها المصحح على بعض المعلمين لمعرفة مدى ملازمتها لعينة الدراسة

ومن أهم الملاحظات التي قدمها المحكمين كانت كالتالي:

1_ أن الأبعاد التي تناولنها تتلاءم مع موضوع الدراسة؛

2_وجود بعض الأخطاء في العبارات ما أدى إلى تغيير مفهوم العبارة؛

3_ التقليص من عدد الأسئلة كي لا تكون مملة؛

4_ تصحيح بعض الأخطاء المطبعية؛

5_ إضافة بعض الأسئلة الناقصة.

وبالاعتماد على الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون قمنا بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظمهم.

3-3-تطبيق أداة الدراسة وثباتها.

1-أحمد محمد الطيب، مرجع سابق، ص 238.

بعد أن تأكدنا من الصدق الظاهري بأداة الدراسة بواسطة التحكيم، إذ قمنا على أساسه من إجراء بعض التعديلات اللازمة لإخراج النموذج النهائي الاستبانة التي تم تطبيقها ميدانيا وفقا للخطوات التالية:

- قمنا بعرض نموذج على الاستاذ، الذي أعطى الموافقة على الشروع بتطبيق أداة الدراسة على المبحوثين؛

- بدأنا في تطبيق الدراسة الميدانية من تاريخ 2017/04/09، حيث قمنا بتوزيع الاستمارات على عينة الدراسة؛

- أنهينا فعليا الدراسة الميدانية بتاريخ 2017/04/19، وقد كان إجمالي الاستمارات المسترجعة 36 من أصل 36 استمارة، وزعت أي بنسبة مئوية بلغت 100%وبعد الفحص التفصيلي لجميع الاستمارات المسترجعة وجدنا الصالح منها للتحليل هو 36استمارة حيث قمنا بتفريغ محتوياتها في برنامج للمعالجة الاحصائية spss.

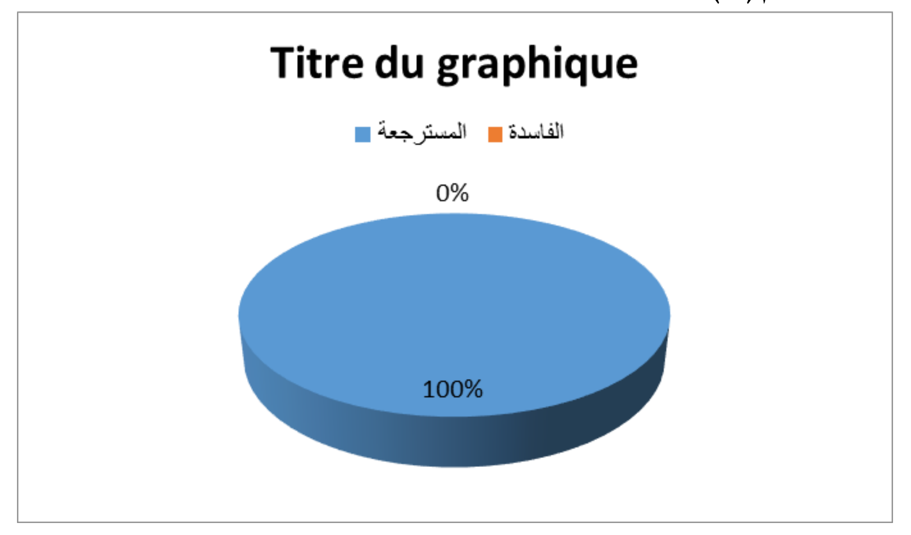
والشكل الاتي يوضح النتائج الخاصة بعملية تفحص الاستمارات المسترجعة:

وبعد انتهاء فترة التحكيم تم الأخذ بمجمل الملاحظات والإرشادات والاقتراحات على محمل من الجد وذلك من خلال تصحيحها وإعادة صياغتها وتبسيط العبارات الغامضة وحذف بعض الأسئلة وأخيرا تم اعتماد الشكل النهائي للاستبيان وتم توزيعه على عينة الدراسة بنجاح.

وقد كان إجمالي الاستمارات المسترجعة 36 من أصل 36 استمارة، وزعت أي بنسبة مئوية بلغت 100%وبعد الفحص التفصيلي لجميع الاستمارات المسترجعة وجدنا الصالح منها للتحليل هو 36استمارة حيث قمنا بتفريغ محتوياتها في برنامج للمعالجة الاحصائية spss.

والشكل الاتي يوضح النتائج الخاصة بعملية تفحص الاستمارات المسترجعة:

الشكل رقم(1): استمارات الاستبانة الصالحة للتحليل والفاسدة بعد الاسترجاع.



المصدر: من إعداد الباحثتين

من خلال الشكل(1) نلاحظ أن نسبة الاستمارات المسترجعة الصالحة للتحليل كانت عالية إذا بلغت 100%والسبب في ذلك تمتع فئة المبعوثين بتكوين عال، وعليه يمكن القول أن

النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ستكون ذات مصداقية كبيرة.

4-المنهج المتبع في الدراسة.

تعتبر الطريقة التي ينتهجها الباحث في دراسة مشكل ما واكتشاف الحقيقة التي تهدف لفهم الظاهرة موضوع الدراسة بالإجابة على التساؤل التالي: كيف يمكن حل مشكلة البحث؟ وذلك بالكشف عن الحقيقة والوصول إلى حلول لا يؤثر بها احتمال أو شك وفي هذا الشأن يقول عمار بوحوش ومحمد ذنيبات (1999) أن المنهج هو الطريقة التي يتبناها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة[1]، والمناهج أنواع بحسب نوع الظاهرة المدروسة وما يناسبها وانطلاقا من موضوع دراستنا: (طرق المعالجة البيداغوجية أثناء موقف تعليمي التعلمي) حيث نتطرق في بحثنا إلى موضوع أو ظاهرة من الظواهر ماهي عليه في الحاضر وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها بغرض توضيح علاقة

[1] – محمد زياد حمدان، أساليب التدريس أنواعها، عناصرها، كيفية قياسها، دراسة التربية الحديثة، دمشق، 1999، ص 07.

المتغير المستقل بالمتغير التابع واستجابة لطبيعة الدراسة اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه كل استقصاء ينصب في ظاهرة من الظواهر النفسية وذلك قصد تشخيص وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها وكذا طبعها كميا عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها ثم تحليلها وبالتالي إحصائها إلى دراسة علمية حقيقية[1]، وكذلك استعملنا هذا الأسلوب لأجل فتح مجالات جديدة للدراسة والتوصل إلى معرفة علمية دقيقة لموضوع بحثنا الذي يهتم بدراسة طرق المعالجة البيداغوجية أثناء موقف تعليمي التعلمي.

5-عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

من خلال هذا المبحث سوف يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية التي قمنا بها على مستوى مؤسسات تربوية وتحليلها.

5-1-تحليل معلومات الاستبيان.

سوف نقوم من خلال هذا المطلب بإعطاء صورة واضحة عن طرق المعالجة البيداغوجية أثناء موقف تعليمي التعلمي وذلك من خلال الإشارة إلى كيفية تطبيق هو هذا انطلاقا من حساب التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لهذا المتغيرات.

أ- **السنة الأولى.**

من خلال هذا المحور نهدف إلى معرفة وجهة نظر عينة الدراسة حول طرق المعالجة البيداغوجية أثناء موقف تعليمي التعلمي.

أ-1 صعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات: يتكون هذا البعد من 03 فقرات كانت موزعة في الاستبيان ومن أجل تحليلها سنقوم بحساب التكرارات والنسب المئوية وذلك لمعرفة موافقة عينة الدراسة اتجاه كل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

[1]- أحمد عبد الله اللحلح و مصطفى محمود أبوبكر، البحث العلمي: تعريفه، خطواته، مناهجه، دون طبعة، الدار الجامعية، دون بلد النشر، 2001، ص ص:43-51 بتصرف.

الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب تقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينها

	نعم	احيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
تقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينها	27	03	06
	75	8.3	16.7

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية:**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسبتقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينها، بحيث وجدنا نسبة 75%من الأساتذة يرون بأن التقارب في الحروف رسم ونطق يجعل التلميذ لا يميز بينها، في حين وجدنا أن نسبة 8.3%من الأساتذة يرون أحيانا أن التقارب في الحروف رسم ونطق يجعل التلميذ لا يميز بينها، في حين وجدنا نسبة 16.7%من الأساتذة لا يرون أن التقارب في الحروف رسما ونطقا يجعل التلميذ لا يميز بينها، وهذا راجع إلى أن الأستاذ لم يتلقى التكوين الكافي الذي يمكنه من إيصال المعلومات إلى التلاميذ.

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه ان اتجاه الإجابات و التي كانت نحوى تقارب الحروف رسما و نطقا لدى التلاميذ في طريقة رسمها مما جعل له صعوبات في التفريق بين هذه الحروف المتشابهة في طريقة رسمها ،مما جعل المعلمين يتبنوا فكرة أن التشابه في هذه الحروف يخلق مشكلا لدى المتعلم كونه لا يستطيع التفريق

بينها ،في حين نجد اتجاه آخر يرى فيه المعلمين ان هذا الأمر يرجع وبدرجة كبيرة الى نقص التكوين الذي لابد أن يتلقاه المعلمين مناجل سير الحسن للعملية التعليمية و إحاطة بكل جوانبها و جعل من المتعلم يستطيع المتميز و يوصل الى النتيجة المرجوة من العملية التعلمية في نهاية كل حصة .

الجدول رقم (2) توزيع أفراد العينة حسبعدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه	19	10	07
	52.8	27.8	19.4

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية:**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسبعدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه، بحيث وجدنا نسبة 52.8%من الأساتذة يرون بأن عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه، في حين وجدنا أن نسبة 27.8%من الأساتذة يرون بأنه أحيانا لا يمتلك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه، في حين وجدنا نسبة 19.4%من الأساتذة يرون بأنه لا يمتلك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه، وهذا راجع إلى أن السنة الأولى للتلميذ ولا تتكون لديها أي معلومات عن الحروف.

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن الاتجاه العام للإجابات و التي كانت نحوى عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه ،و هذا راجع برأي يتلقاه المعلمين من أنه أحيانا ما فقط يكون ذلك لعدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه ،و

هذا يفسر بكون لا تتكون لديهم معلومات عن هذا الحروف ،و هذا راجع لعدم وجود اتصال كاف بين المعلم و المتعلم في إطار العملية التعليمية داخل الصف ،و لا يقف الأمر على هذا في حين أن البيت لا يقدم لهذا التلميذ من قبل الأهل ما يعطيه القدرة على التفرقة بين هذه الحروف واستيعابها والتمكن من تعرف عليها و رسم لها صورة صحيح في مخيلته ،كذلك يرجع المر لي عدم وجود معرفة قبلية لدى المتعلمين فيتجل عدم قدرة التلميذ على تعرفه على هذه الحروف ،و هذا ماي صعب العملية التعليمية على المعلم حيث تأخذ العملية او الموقف التعلم التعليمي منحا أخر ،اذ هو تصحيح و تعديل النقائص لدى المتعلمين كونهم في بداياتهم .

الجدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب صعوبة ترجمة ما يراه إلى مكتوب أو منطوق (صورة الحرف، صورة الكلمة...)

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
صعوبة ترجمة ما يراه إلى مكتوب أو منطوق (صورة الحرف، صورة الكلمة...)	23	06	07
	63.9	16.7	19.4

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسبصعوبة ترجمة ما يراه إلى مكتوب أو منطوق (صورة الحرف، صورة الكلمة...)، بحيث وجدنا نسبة 63.9%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجدصعوبة في استعاب الحروف داخل الكلمات، في حين وجدنا أن نسبة 16.7%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد أحيانا صعوبة في استعاب الحروف داخل

الكلمات، في حين وجدنا نسبة 19.4%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجدصعوبة في استعاب الحروف داخل الكلمات، وهذا راجع لصعوبة ترجمة ما يراه إلى مكتوب أو منطوق (صورة الحرف، صورة الكلمة...)

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن الاتجاه العام للإجابات و التي كانت نحوى ان التلميذ برأي المعلمين الذي يجد صعوبة في استعاب وفهم الحرف داخل الكلمات عادة ما يكون هذا راجعا لعدم فهم التلميذ بدايتا للحرف وهو على شكل كتابة وبشكل منطوق كذلك عدم رسوخ في ذهنه الصورة الحقيقية للحرف و بذلك تتغير صورة الكلمة وهذا يخلق التذبذب والصعوبة في ترجمة الكلمات ،و في اتجاه آخر نحد أن التوجه الذي اتخذه المعلمين في انه أحيانا ما يكون للتلميذ صعوبة في فهم وذلك راجع لنفس السبب الأول المتمثل في عدم وجود صورة للحرف وعدم التمكن من التعرف عليه داخل الكلمة ويعود ذلك لأسباب عدة ومتعددة منها عدم إحاطة المعلم بكل الصف و تصحيح ومعالجة الثغرات في ظرف حصة مكتظة بالمعلومات.

أ-2-صعوبة التمييز بين الحروف وخاصة المتشابهة.

من يتكون هذا البعد من 02 فقرات كانت موزعة في الاستبيان ومن أجل تحليلها سنقوم بحساب التكرارات والنسب المئوية وذلك لمعرفة موافقة عينة الدراسة اتجاه كل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (4) توزيع أفراد العينة حسبأسباب متعلقة الإدراك البصري

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
أسباب متعلقة الإدراك البصري	13	12	11
	36.1	33.3	30.6

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسبأسباب متعلقة الإدراك البصري، بحيث وجدنا نسبة 36.1%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة في استعاب الحروف داخل الكلمات، في حين وجدنا أن نسبة 33.3%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد أحيانا صعوبة في استعاب الحروف داخل الكلمات، في حين وجدنا نسبة 30.6%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجدصعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات، وهذا راجع إلى أن الأسباب متعلقة بالإدراك البصري.

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن الاتجاه العام للإجابات و التي كانت نحوى أن التلميذ برأي المعلمين الذي لديهم نقص بصري او ضعف لا يجعلهم يجدون صعوبة في تفرقة بين الحروف او فهمها بل هو أمر يمكن التغلب عليه، في حين نجد توجه ثاني مخالف لهذا التوجه ،حيث يرى المعلمين أن أحيانا ما يكون السبب المتعلق بالإدراك البصري يخلق مشكل لدى المتعلم في استعاب الحرف المتشابهة ويجد صعوبة في التفرقة بينها ،من خلال كل ما سبق في الجدول و قراءة نتائجه نخلص الى أن المشكل المتمثل في الإدراك البصري لا يشكل عائق ولا علاقة له بعدم التفرقة بين الحروف المتشابهة أي أن هذا راجع لأسباب أخر متعلقة بالحصة التعليمية والمادة المقدمة.

أ-3-صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة.

يتكون هذا البعد من 03 فقرات كانت موزعة في الاستبيان ومن أجل تحليلها سنقوم بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لمعرفة موافقة عينة الدراسة اتجاه كل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة حسب الخلط في الاتجاهات (يمين–يسار/يسار–يمين) لرسم الحرف

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
الخلط في الاتجاهات (يمين–يسار/يسار–يمين) لرسم الحرف	17	09	10
	47.2	25	27.8

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسبالخلط في الاتجاهات (يمين–يسار/يسار–يمين) لرسم الحرف، بحيث وجدنا نسبة 47.2%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يخلط في اتجاه لرسم الحرف، في حين وجدنا أن نسبة 25%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يخلط في اتجاه لرسم الحرف، في حين وجدنا نسبة 27.8%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يخلط في اتجاه لرسم الحرف، وهذا راجع إلى أن لأسباب متعلقة بالإدراك البصري.

نستنتج من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن التوجه العام للمعلمين كان ان التلاميذ الذين يخلطون بين الاتجاهات التي يرسم بها الحرف سواء كانت من اليمين الى اليسار /او العكس من اليسار الى اليمين ويرجعون الأمر الى سبب رئيسي متمثل في الإدراك البصري، فوجود مشكل في البصر او ضعف البصر لدى المتعلم يخلق له إحراج وتذبذب فيجعله يركز على المشكل الذي لديه متناسيا التوجه نحو التركيز في الدراسة فتظهر هذه العثرات في الكتابة وعدم تحديد الاتجاه الصحيح للحرف.

الجدول رقم (6) توزيع أفراد العينة حسبأسباب متعلقة ب الإدراك السمعي

	نعم	احيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
أسباب متعلقة بالإدراك السمعي	13	12	11
	36.1	33.3	30.6

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسبأسباب متعلقة بالإدراك السمعي، بحيث وجدنا نسبة 36.1%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة، في حين وجدنا أن نسبة 33.3%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة، في حين وجدنا نسبة 30.6%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة، وهذا راجع لأسباب متعلقة بالإدراك السمعي.

نستنتج من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن التوجه العام للمعلمين كان ان التلاميذ الذين يخلطون بين الحروف و التعرف على كل حرف على حدا، ويرجعون الأمر الى سبب رئيسي متمثل في الإدراك السمعي ،فوجود مشكل في السمع او ضعفه لدى المتعلم يخلق له إحراج في طلب من المعلم لإعادة ذلك و ينطوي التلميذ على ذاته ويحتفظ بمشكله ،و هذا يجعله يركز على المشكل الذي لديه متناسيا التوجه نحو التركيز في الدراسة فتظهر هذه العثرات في الكتابة وعدم تحديد أصوات الحروف فلا يستطيع التعرف على الحروف و يظهر ذلك في قراءته لها.

الجدول رقم (7) توزيع أفراد العينة حسب الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل جمل جبل

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار النسبة %	التكرار النسبة%	التكرار النسبة %
الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل جمل جبل	15 41.7	10 27.8	11 30.6

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل جمل جبل، بحيث وجدنا نسبة 41.7%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة، في حين وجدنا أن نسبة 27.8%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة، في حين وجدنا نسبة 30.6%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة، وهذا راجع الى أن التلميذ يخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل جمل-جبل.

نستنتج ومن خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه انه يوجد مشكل التفرق بين بعض الأحرف في بعض الكلمات التي لها حروف متشابهة ومخرج الصوت متشابه مثل جمل جبل، ويرجعون ذلك الى صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة، ويرجعون الأمر الى أن التلميذ يخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات، كما

يرجع الأمر للفروق الفردية وقدرة كل تلميذ على الاستيعاب والفهم وتفاوت درجاتهم وقدراتهم الذهنية.

أ-4-عدم القدرة على ترجمة الحروف إلى أصوات

يتكون هذا البعد من فقرة كانت موزعة في الاستبيان ومن أجل تحليلها سنقوم بحساب التكرارات والنسب المئوية وذلك لمعرفة موافقة عينة الدراسة اتجاه فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (8) توزيع أفراد العينة حسب أسباب متعلقة بالإدراك البصري صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب أو منطوق

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
أسباب متعلقة بالإدراك البصري صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب أو منطوق	17	09	10
	47.2	25	27.8

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب أسباب متعلقة بالإدراك البصري صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب أو منطوق، بحيث وجدنا نسبة 47.2%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في ترجمة ما يرى الى مكتوب أو منطوق، في حين وجدنا أن نسبة 25%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة في ترجمة ما يرى الى مكتوب أو منطوق، في حين وجدنا نسبة 27.8%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة في ترجمة ما يرى الى مكتوب أو منطوق، وهذا راجع لأسباب بصرية يعاني منها التلميذ.

نستنتج ومن خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن توجه العام لإجابات المعلمين والمتمثل في عدم القدرة على ترجمة الحروف الى أصوات ومن خلال توجهات المعلمين القائلة أن الأسباب متعلقة بالإدراك البصري، ولا يتوقف المر هنا بل صعوبة هذه الحروف الى منطوقة ومكتوبة معا وذلك لعدم قدرة المتعلم على ذلك والسبب يرجع لضعف البصر أو مشكل في ذلك عند التلميذ.

ب-السنة الثانية:

ب-1-صعوبة قراءة الكلمة.

يتكون هذا البعد من 01 فقرة كانت موزعة في الاستبيان ومن أجل تحليلها سنقوم بحساب التكرارات والنسب المئوية وذلك لمعرفة موافقة عينة الدراسة اتجاه فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على جوانب التشابه الإختلاف بين الحروف

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على جوانب التشابه الإخلاف بين الحروف	**13**	**10**	**13**
	36.1	**27.8**	**36.1**

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss). القراءة التحليلية

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على جوانب التشابه الإختلاف بين الحروف،بحيث وجدنا نسبة 36.1%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في قراءة الكلمة، في حين وجدنا أن نسبة 27.8%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة في قراءة الكلمة، في حين وجدنا نسبة 36.1%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد قراءة الكلمة ،وهذا راجع لصعوبة التمييز البصري حيث يتمثل في عدم القدرة على التعرف على جوانب التشابه الإختلاف بين الحروف.

نستنتج من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن توجه العام للمعلمين كان حول اتجاهين متقاربين النتائج حيث نجد أن لديهم صعوبة في التميز البصري ،و هذا في عدم القدرة على التعرف على جوانب الاختلاف و التشابه بين الحروف و صعوبة التفريق بينها و هذا يجعل للمعلم دورا كبيرا في تشخيص المشكل ومحاولة إيجاد حلول له ،كون المعلمين حسب الإجابات التي تبنوها يوجد صعوبة وتوجد مشكل التفريق و من جهة أخرى لا توجد صعوبات لكن المشكل قام ،في هذه الأثناء ينبغي على المعلم أن يميز بين التلاميذ و خاصة الذين يملكون نقائص هم الذين يحتاجون من بين أقرانهم الى عناية خاصة .

ج-السنة الثالثة:

ج-1-صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب

يتكون هذا البعد من فقرة كانت موزعة في الاستبيان ومن أجل تحليلها سنقوم بحساب التكرارات والنسب المئوية وذلك لمعرفة موافقة عينة الدراسة اتجاه كل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (10) توزيع أفراد العينة حسب عدم فهم ما يسمع مما يفسر تأخر الاستجابة أو الخروج عن موضوع

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
عدم فهم ما يسمع مما يفسر تأخر الاستجابة أو الخروج عن موضوع	20	04	12
	55.6	11.1	33.3

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب عدم فهم ما يسمع مما يفسر تأخر الاستجابة أو الخروج عن موضوع، بحيث وجدنا نسبة 55.6%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب، في حين وجدنا أن نسبة 11.1%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة في ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب، في حين وجدنا نسبة 33.3%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة في ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب، وهذا راجع لعدم فهم ما يسمع مما يفسر تأخر الاستجابة أو الخروج عن موضوع.

نستنتج من خلال النتائج والقراءة الإحصائية لها أن الاتجاه الذي العام للمعلمين ومن خلال ما اعتمدوه في الإجابات، حيث نجد أن صعوبة ترجمة الحروف عند التلميذ السنة الثالثة في سماعها وإعادة كتابتها، ويرجع المعلمين الأمر الى أن عدم فهم ما يسمعه المتعلم هو أهم سبب في تأخر الاستجابة أو خروج عن الموضوع، وذلك لوجود فروق فردية بين المتعلمين، من حيث قدراتهم العقلية وسرعة البديهة والفهم.

ج-2-صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى منطوق

يتكون هذا البعد من فقرة كانت موزعة في الاستبيان ومن أجل تحليلها سنقوم بحساب التكرارات والنسب المئوية وذلك لمعرفة موافقة عينة الدراسة اتجاه كل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (11) توزيع أفراد العينة حسبعدم القدرة ترتيب الصور والمقارنة بينها

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
عدم القدرة ترتيب الصور والمقارنة بينها	11	11	14
	30.6	30.6	38.9
	100%		

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب عدم القدرة ترتيب الصور والمقارنة بينها، بحيث وجدنا نسبة 30.6%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في ترجمة الحروف من المسموع إلى منطوق، في حين وجدنا أن نسبة 30.6%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة في ترجمة الحروف من المسموع إلى منطوق، في حين وجدنا نسبة 38.9%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة في ترجمة الحروف من المسموع إلى منطوق، وهذا راجع لعدم القدرة ترتيب الصور والمقارنة بينها.

نستنتج من خلال المعطيات المبينة في الجدول وبعد القراءة الإحصائية له في صعوبة ترجمة الحروف من المسموع الى المنطوق وهذا عند تلاميذ السنة الثالثة، حيث

كان توجه المعلمين الى كون لا يوجد لدى التلميذ مشكل في ترتيب الصور والمقارنة بينها، وذلك على الرغم من وجود صعوبة في ترجمة المسموع الى منطوق، حيث يسمع التلميذ الحرف لا كنه لا يستوعبه ويعيد إخراجه على شكل صوت للحرف، وهذا يفسر ان عدم قدرة التلميذ على استعاب الأصوات وإعادة ترجمتها لا يشكل مشكلا في المقارنة بين الصور وإعادة ترتيبها.

د-السنة الرابعة

د-1-صعوبة قراءة الرموز الرياضية

يتكون هذا البعد من 02 فقرات كانت موزعة في الاستبيان ومن أجل تحليلها سنقوم بحساب التكرارات والنسب المئوية وذلك لمعرفة موافقة عينة الدراسة اتجاه كل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (12) توزيع أفراد العينة حسب ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي إلى عدم القدرة على استرجاع الحروف والكلمات

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي إلى عدم القدرة على استرجاع الحروف والكلمات	15	03	18
	41.7	8.3	50

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي إلى عدم القدرة على استرجاع الحروف والكلمات، بحيث وجدنا نسبة 41.7%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في قراءة الرموز الرياضية، في حين وجدنا أن نسبة 8.3%من

الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة في قراءة الرموز الرياضية، في حين وجدنا نسبة 50%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة في قراءة الرموز الرياضية، وهذا راجع لضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على استرجاع الحروف والكلمات.

نستنتج ومن خلال المعطيات المبينة في القراءة الإحصائية للجدول إن صعوبة قراءة الرموز الرياضية عند تلاميذ السنة رابعة، حيث كان توجه المعلمين أن عدم القدرة لدى التلميذ على قراءة الرموز الرياضية لا يرجع سببه لضعف الذاكرة البصرية، كما هذا لا يقف عائقا في عدم القدرة على استرجاع الحروف والكلمات.

الجدول رقم (13) توزيع أفراد العينة حسبعدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى	15	08	13
	41.7	22.2	36.1

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى بحيث وجدنا نسبة 41.7%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في قراءة الرموز الرياضية، في حين وجدنا أن نسبة 22.2%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة في قراءة الرموز الرياضية، في حين وجدنا نسبة 36.1%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة في قراءة الرموز الرياضية وهذا راجع لعدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى.

نستنتج من خلال المعطيات والقراءة الإحصائية أن عدم القدرة على قراءة الرموز الرياضية لتلاميذ السنة الرابعة، ومن حيث توجه آراء المعلمين في كون عدم تناول اللغة الفرنسية يعد سببا من أسباب عدم تأقلم التلميذ واستيعابه وقدرته على قراءة الرموز الرياضية في هذا المستوى الدراسي.

هـ-السنة الخامسة

هـ-1-صعوبة فهم المادة المقروءة يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها:

يتكون هذا البعد من 06 فقرات كانت موزعة في الاستبيان ومن أجل تحليلها سنقوم بحساب التكرارات والنسب المئوية وذلك لمعرفة موافقة عينة الدراسة اتجاه كل فقرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (14) توزيع أفراد العينة حسب الاهتمام بالناحية الألية فقط.

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
الاهتمام بالناحية الآلية فقط	12	09	15
	33.3	25	41.7

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب الاهتمام بالناحية الآلية فقط ،بحيث وجدنا نسبة 33.3%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في فهم المادة المقروءة في حين وجدنا أن نسبة 25%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة فيفهم المادة

المقروءة، في حين وجدنا نسبة 41.7%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة فيفهم المادة المقروءة، وهذا راجع للاهتمام بالناحية الإلية فقط في هذا المستوى.

نستنتج من خلال المعطيات والقراءة الإحصائية للجدول أن صعوبة فهم المادة المقروءة والقصد بالفهم هنا قدرة على فهم المادة من خلال استرجاع الكلمات والجمل الفهم المادة المكتوبة لاستخلاص واستنتاج أفكار رئيسة التي تتضمنها هذه المادة، وهذا عند تلاميذ السنة الخامسة، حيث يرى المعلمين في اتجاه عام لإجاباتهم أن لا يرجع الأمر في هذه الصعوبة الى أن المعلم يهتم بالناحية الآلية فقط.

الجدول رقم (15) توزيع أفراد العينة حسب عدم مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
عدم مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ	20	08	08
	55.6	22.2	22.2

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب عدم مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ ،بحيث وجدنا نسبة 55.6%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في فهم المادة المقروءة، في حين وجدنا أن نسبة 22.2%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة فيفهم المادة المقروءة، في حين وجدنا نسبة 22.2%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة فيفهم المادة المقروءة، وهذا راجع لعدم مناسبة المادة القرائية

لمستوى تصورات التلاميذ، وهذا يدل على أن التلاميذ تجاوز لديهم الفهم مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها.

نستنتج من خلال الجدول المبين أعلاه أن صعوبة المادة المقروءة لمستوى تصورات التلميذ وفهمها وإعادة إنتاج أي، إلى ترجمة القراءات، ومن خلال الاتجاه العام لإجابات المعلمين يعود الى أن السبب في ذلك هو عدم مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ وهذا عند تلاميذ السنة الخامسة.

الجدول رقم (16) توزيع أفراد العينة حسب الارتباك أثناء القراءة الجهرية

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
الارتباك أثناء القراءة الجهرية	11	13	12
	30.6	36.1	33.3

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب الارتباك أثناء القراءة الجهرية، بحيث وجدنا نسبة 30.6%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في فهم المادة المقروءة، في حين وجدنا أن نسبة 36.1%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة فيفهم المادة المقروءة، في حين وجدنا نسبة 33.3%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة في فهم المادة المقروءة وهذا راجع لوجود بعض الارتباك أثناء القراءة الجهرية لدى التلاميذ.

نستنتج من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه ومن خلال القراءة الإحصائية أن صعوبة فهم المادة المقروءة وما يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها هذه المادة، لتلاميذ السنة الخامسة، حيث نجد الاتجاه العام للمعلمين في كونهم لا يرجعون الأمر الى الارتباك أثناء القراءة الجهرية، أي أن الإحراج الذي يتعرض إليه التلميذ في هذه السنة أثناء القراءة الجهرية لا يفسر أبدا عدم فهم المادة وإعادة استخلاص منها كلمات رئيسية.

الجدول رقم (17) توزيع أفراد العينة حسب عدم الارتباط بين الصور الذهنية لبعض الكلمات على المستوى التصور وربطها بالمقروء مفردات ليس لها دلالة بالنسبة للمتعلم

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
عدم الارتباط بين الصور الذهنية لبعض الكلمات على المستوى التصور وربطها بالمقروء مفردات ليس لها دلالة بالنسبة للمتعلم	14	07	15
	38.9	19.4	41.7

المصدر: من اعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب عدم الارتباط بين الصور الذهنية لبعض الكلمات على المستوى التصور وربطها بالمقروء مفردات ليس لها دلالة بالنسبة للمتعلم ،بحيث وجدنا نسبة 38.9%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في فهم المادة المقروءة في حين وجدنا أن نسبة 19.4%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة فيفهم المادة المقروءة، في حين وجدنا نسبة 41.7%من الأساتذة يرون بأن

التلميذ لا يجد صعوبة فيفهم المادة المقروءة وهذا راجع لعدم وجود ارتباط بين الصور الذهنية لبعض الكلمات على المستوى التصور وربطها بمفردات ليس لها دلالة بالنسبة للمتعلم.

نستنتج من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه ، ومن خلال القراءة الإحصائية أن صعوبة فهم المادة المقروءة و ما يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها هذه المادة ،لتلاميذ السنة الخامسة ،حيث نجد اتجاه المعلمين في كون لا علاقة لهذا بعدم الارتباط بين الصور الذهنية لبعض الكلمات على المستوى التصور وربطها بالمقروء كالمفردات ليس لها دلالة بالنسبة للمعلم ،و هذا من خلال الموقف التعلم تعليمي الذي يتمثل في تشخيص العثرات والثغرات لدي المتعلمين من قبل المعلم في فهم ومعرفة الخلل وتصحيحه في أثناء المعالجة البيداغوجية .

الجدول رقم (18) توزيع أفراد العينة حسبالمبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة	14	13	09
	38.9	36.1	25

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة، بحيث وجدنا نسبة 38.9%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في فهم المادة المقروءة في حين وجدنا أن نسبة 36.1%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة فيفهم المادة المقروءة، في حين وجدنا نسبة 25%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة فيفهم المادة المقروءة وهذا راجع للمبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة.

نستنتج من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه، ومن خلال القراءة الإحصائية أن صعوبة فهم المادة المقروءة وما يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها هذه المادة، لتلاميذ السنة الخامسة، حيث نجد اتجاه المعلمين يرجعون أن المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة هذا يخلق من خلال توجههم صعوبة عند تلميذ السنة الخامسة في عدم استعاب المادة وفهمها وترجمتها الى أفكار رئيسية.

الجدول رقم (19) توزيع أفراد العينة حسباعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات

	نعم	أحيانا	لا
	التكرار	التكرار	التكرار
	النسبة %	النسبة%	النسبة %
اعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات	12	14	10
	33.3	38.9	27.8

	100%

المصدر: من إعداد الباحثتين بناء على نتائج(spss).

- **القراءة التحليلية**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب اعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات، بحيث وجدنا نسبة 33.3%من الأساتذة يرون بأن التلميذ يجد صعوبة في فهم المادة المقروءة في حين وجدنا أن نسبة 38.9%من الأساتذة يرون بأن التلميذ أحيانا يجد صعوبة فيفهم المادة المقروءة، في حين وجدنا نسبة 27.8%من الأساتذة يرون بأن التلميذ لا يجد صعوبة فيفهم المادة المقروءة وهذا راجع لاعتماد التلميذ في بعض الأحيان على غيره في معرفة معاني الكلمات.

نستنتج من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه، ومن خلال القراءة الإحصائية أن صعوبة فهم المادة المقروءة وما يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها هذه المادة، لتلاميذ السنة الخامسة، حيث نجد اتجاه المعلمين انه أحيانا ما يكون اعتماد التلميذ على

غيره في معرفة معاني الكلمات وغيرها، وهذا يجعل لدى التلميذ الصعوبة في فهم المقصود من المادة وإعادة ترجمتها الى أفكار رئيسية تصب في المادة.

6-تحليل وتفسير العلاقات الإرتباطية بين جميع متغيرات الدراسة.

لمعرفة وجود علاقة بين متغيرات الدراسة المستقلة والمتغيرات التابعة ثم حساب معامل الارتباط بين للمتغيرات الكمية للدراسة وهذا عن طريق برنامج spss فتحصلنا على مصفوفة الارتباط.

أ- **السنة الأولى:**

أ-1-صعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات

فإذا كان مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة (H) المحسوبة أقل أو يساوي 0.05 فإننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة والنتيجة تكون وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين.

- فإذا كان مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة (H) المحسوبة أكبر أو يساوي 0.05 فإننا نقبل فرضية العدم ونرفض الفرضية البديلة والنتيجة تكون عدم وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين.

والجدول التالي يوضح وجود ارتباط من عدمه:

جدول رقم (20): مصفوفة الارتباط.

	تقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينه	عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه	صعوبة ترجمة مباراة إلى مكتوب أو منطوق (صورة الحرف، صورة الكلمة...)	صعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات
تقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينها مستوى الدلالة	1	-0.047 0.786	0.214 0.210	0.690** 0.000
عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه مستوى الدلالة	-0.047 0.786	1	-0.282 0.095	0.403* 0.015

صعوبة ترجمة ما يراه إلى مكتوب أو منطوق (صورة الحرف، صورة الكلمة.). مستوى الدلالة	0.214 0.210	-0.282 0.095	1	0.571** 0.000
صعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات مستوى الدلالة	0.690** 0.000	0.403* 0.000	0.571** 0.000	1

المصدر: من إعدادالباحثتين بناءا على نتائج برنامج spss

من خلال الجدول (20) يتضح لنا ما يلي:

-من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط rبين تقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينه وصعوبة استعاب الحروف داخل الكلماتهي(0.690^{**}) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقلمن0.05 مما يدل على وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين تقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينهوصعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات

-من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط بين عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنوصعوبة استعاب الحروف داخل الكلماتهي(0.403^{*}) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنوصعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات.

-من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط بين صعوبة ترجمة ما يراه إلى مكتوب أو منطوق (صورة الحرف، صورة الكلمة...) وصعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات هي (0.571^{**}) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين صعوبة ترجمة ما يراه إلى مكتوب أو منطوق (صورة الحرف، صورة الكلمة..) وصعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات.

خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه ، ومن خلال القراءة الإحصائية ،اتضح لدينا عدم تحقق الفرضية الصفرية واستبدلت بالفرضية البديلة و القائلة " تركز المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم "نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة والنتيجة تكون وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين ،و من خلال هذا نستنتج انه من اجل قيام المعلم بعملية التشخيص والتحصيص البيداغوجي في أثناء موقف تعلمي يصعب عليه ذلك ،في حين انه يمكنه التشخيص و الدراية بوجود صعوبات أثناء إلقاء الدرس و تختلف هذه الصعوبات من قسم الى آخر و من تلميذ الى آخر ،و تتجسد هذه الصعوبات في عدة نقاط هي :

- تقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينه وصعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات
- عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهن وصعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات.
- صعوبة ترجمة ما يراه إلى مكتوب أو منطوق (صورة الحرف، صورة الكلمة...) وصعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات.

أ-2-صعوبة التمييز بين الحروف وخاصة المتشابهة منها:

جدول رقم (21): مصفوفة الارتباط.

	أسباب متعلقة الإدراك البصري	**صعوبة التمييز بين الحروف وخاصة المتشابهة منها**
أسباب متعلقة الإدراك البصري مستوى الدلالة	1	1.000** 0.000

صعوبة التمييز بين الحروف وخاصة المتشابهة منها مستوى الدلالة	1.000** 0.000	1

المصدر: من إعدادالباحثتين بناءا على نتائج برنامج spss

- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط rبين أسباب متعلقة الإدراك البصري و صعوبة التمييز بين الحروف وخاصة المتشابهة منهاهي(1.000) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أسباب متعلقة الإدراك البصري و صعوبة التمييز بين الحروف وخاصة المتشابهة منها.

خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه ، ومن خلال القراءة الإحصائية ،اتضح لدينا عدم تحقق الفرضية الصفرية واستبدلت بالفرضية البديلة و القائلة " تركز المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم' ‘نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة والنتيجة تكون وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين ،و من خلال هذا نستنتج انه من اجل قيام المعلم بعملية التشخيص والتحصيص البيداغوجي في أثناء موقف تعلمي يصعب عليه ذلك ،لوجود أسباب متعلقة بالإدراك البصري وأخر متعلقة بصعوبة التمييز بين الحروف و خاصة المتشابهة منها .

أ-3-صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة:

جدول رقم (22): مصفوفة الارتباط.

	الخلط في الاتجاهات (يمين-يسار/يسار-	**أسباب متعلقة ب الإدراك السمعي**	**الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل جمل جبل**	**صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة**

	يمين) لرسم الحرف			
الخلط في الاتجاهات (يمين-يسار/يسار-يمين) لرسم الحرف مستوى الدلالة	1	-0.137 0.426	0.087 0.615	0.672 0.000
أسباب متعلقة بالإدراك السمعي مستوى الدلالة	-0.137 0.426	1	-0.049 0.774	0.641 0.000
الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل جمل جبل مستوى الدلالة	0.087 0.615	-0.049 0.774	1	0.030 0.816
صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة مستوى الدلالة	0.672 0.000	0.641 0.000	0.030 0.861	1

المصدر: من إعدادالباحثتين بناءا على نتائج برنامج spss

من خلال الجدول (22) يتضح لنا ما يلي:

-من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الإرتب اط rبين الخلط في الاتجاهات (يمين-يسار/يسار-يمين) لرسم الحرف وصعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحد هي (0.672) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقلمن0.05 مما يدل على وجود إرتباط

ذو دلالة إحصائية بين لخلط في الاتجاهات (يمين–يسار/يسار–يمين) لرسم الحرف وصعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحد.

–من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الإرتباط rبين أسباب متعلقة بالإدراك السمعي وصعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحد هي (0.641) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين أسباب متعلقة بالإدراك السمعي وصعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحد.

–من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الإرتباطrبين الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل جمل جبلوصعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحد هي(0.030)عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل جمل جبل وصعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحد.

خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه ، ومن خلال القراءة الإحصائية ،اتضح لدينا عدم تحقق الفرضية الصفرية واستبدلت بالفرضية البديلة و القائلة " تركز المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم' 'نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة والنتيجة تكون وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين ،و من خلال هذا نستنتج انه من اجل قيام المعلم بعملية التشخيص والتحصيص البيداغوجي في أثناء موقف تعلمي يصعب عليه ذلك ،في حين انه يمكنه التشخيص و الدراية بوجود صعوبات أثناء إلقاء الدرس و تختلف هذه الصعوبات من قسم الى آخر و من تلميذ الى آخر ،و تتجسد هذه الصعوبات في عدة نقاط هي :

- الخلط في الاتجاهات (يمين–يسار/يسار–يمين) لرسم الحرف وصعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحد.
- أسباب متعلقة بالإدراك السمعي وصعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحد.

- وجود خلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل جمل جبل وصعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحد.

أ-4-عدم القدرة على ترجمة الحروف إلى أصوات:

جدول رقم (23): مصفوفة الإرتباط.

	أسباب متعلقة بالإدراك البصري صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب أو منطوق	**عدم القدرة على ترجمة الحروف إلى أصوات**
أسباب متعلقة بالإدراك البصري صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب أو منطوق مستوى الدلالة	1	1.000** 0.000
عدم القدرة على ترجمة الحروف إلى أصوات مستوى الدلالة	1.000** 0.000	1

المصدر: من إعدادالباحثتين بناءا على نتائج برنامج spss

- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الإرتباط rبين أسباب متعلقة بالإدراك البصري صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب أو منطوقوعدم القدرة على ترجمة الحروف إلى أصوات هي(1.000) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين أسباب متعلقة بالإدراك البصري صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب أو منطوق وعدم القدرة على ترجمة الحروف إلى أصوات.

خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه، ومن خلال القراءة الإحصائية، اتضح لدينا عدم تحقق الفرضية الصفرية واستبدلت بالفرضية البديلة والقائلة "' تركز المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم' 'نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة والنتيجة تكون وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين، ونستنتج انه لوجود أسباب متعلقة بالإدراك السمعي والإدراك البصري توجد ومشكلات في تشخيص الثغرات بالنسبة للمعلم فهي لا تبدوا لهو جلية كغيرها من المشكلات.

أ-4-صعوبة القراءة الكلمة:

جدول رقم (24): مصفوفة الإرتباط.

	صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على جوانب التشابه الإختلاف بين الحروف	**صعوبة القراءة الكلمة**
صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على جوانب التشابه الإختلاف بين الحروف مستوى الدلالة	1	1.000** 0.000
صعوبة القراءة الكلمة مستوى الدلالة	1.000** 0.000	1

المصدر: من إعدادالباحثتين بناءا على نتائج برنامج spss

- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الإرتباط بين صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على جوانب التشابه و الإختلاف بين الحروف و صعوبة القراءة الكلمةهي(1.000) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما

يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على جوانب التشابه الإختلاف بين الحروف و صعوبة القراءة الكلمة.

من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه ، ومن خلال القراءة الإحصائية ،اتضح لدينا عدم تحقق الفرضية الصفرية واستبدلت بالفرضية البديلة و القائلة " تركز المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم' ‘نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة والنتيجة تكون وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين ، و نستنتج انه يوجد إرتباط ذو دلالة إحصائية بين صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على جوانب التشابه و الإختلاف بين الحروف و صعوبة القراءة الكلمة.

أ-5-صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب:

جدول رقم (25): مصفوفة الإرتباط.

	عدم فهم ما يسمع مما يفسر تأخر الاستجابة أو الخروج عن موضوع	صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب
عدم فهم ما يسمع مما يفسر تأخر الاستجابة أو الخروج عن موضوع مستوى الدلالة	1	1.000** 0.000
صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب مستوى الدلالة	1.000** 0.000	1

المصدر: من إعدادالباحثتين بناءا على نتائج برنامج spss

- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الإرتباط rبين عدم فهم ما يسمع مما يفسر تأخر الاستجابة أو الخروج عن موضوع و صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب(1.000) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على

التعرف على جوانب التشابه الإختلاف بين الحروف وصعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب.

من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه ، ومن خلال القراءة الإحصائية ،اتضح لدينا عدم تحقق الفرضية الصفرية واستبدلت بالفرضية البديلة و القائلة " تركز المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم' ‘نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة والنتيجة تكون وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين ،و نستنتج انه يوجد إرتباط ذو دلالة إحصائية بين صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على جوانب التشابه و الإختلاف بين الحروف و صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المكتوب ،يجعل المعلم يقوم بتشخيص هذا المشكل و محاولة الإحاطة به في أثناء الموقف التعليمي ،ومحاولة منه استدراكه إن أمكن الأمر ،و هذا يرجع لقدرة المعلم على ذلك وكفاءته .

أ-6-صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى منطوق:

جدول رقم (26): مصفوفة الإرتباط.

	عدم القدرة ترتيب الصور والمقارنة بينها.	**صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المنطوق**
عدم القدرة ترتيب الصور والمقارنة بينها. مستوى الدلالة	1	1.000** 0.000
صعوبة ترجمة الحروف من	1.000**	1

المسموع إلى المنطوق مستوى الدلالة	0.000	

المصدر: من إعدادالباحثتين بناءا على نتائج برنامج spss

- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الإرتباط rبين عدم القدرة ترتيب الصور و المقارنة بينها و صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المنطوق(1.000) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين عدم القدرة ترتيب الصور و المقارنة بينها و صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المنطوق.

من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه، ومن خلال القراءة الإحصائية، اتضح لدينا عدم تحقق الفرضية الصفرية واستبدلت بالفرضية البديلة والقائلة '' تركز المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم" نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة والنتيجة تكون وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين، ونستنتج انه لوجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين عدم القدرة ترتيب الصور والمقارنة بينه او صعوبة ترجمة الحروف من المسموع إلى المنطوق.

أ-7-صعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية:

جدول رقم (27): مصفوفة الإرتباط.

	ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي إلى عدم القدرة على استرجاع الحروف والكلمات	عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى	صعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية
ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي إلى عدم القدرة على استرجاع الحروف والكلمات	1	-0.028 0.873	0.726 0.000

مستوى الدلالة			
عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى مستوى الدلالة	0.028- 0.873	1	0.667 0.000
صعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية مستوى الدلالة	0.726 0.000	0.667 0.000	1

المصدر: من إعدادالباحثتين بناءا على نتائج برنامج spss

- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الإرتباط rبين ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي إلى عدم القدرة على استرجاع الحروف وصعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية(0.726) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي إلى عدم القدرة على استرجاع الحروف وصعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية.

- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الإرتباط rبين عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى وصعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية(0.667) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من0.05 مما يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى وصعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية.

من خلال المعطيات المبينة في الجدول أعلاه ، ومن خلال القراءة الإحصائية ،اتضح لدينا عدم تحقق الفرضية الصفرية واستبدلت بالفرضية البديلة و القائلة " تركز المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية

التعلم' ،نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة والنتيجة تكون وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين ،و من خلال هذا نستنتج انه من اجل قيام المعلم بعملية التشخيص و التحصيص البيداغوجي في أثناء موقف تعلمي يصعب عليه ذلك ،في حين انه يمكنه التشخيص و الدراية بوجود صعوبات أثناء إلقاء الدرس و تختلف هذه الصعوبات من قسم الى آخر و من تلميذ الى آخر ،و تتجسد هذه الصعوبات في عدة نقاط هي :

- ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي إلى عدم القدرة على استرجاع الحروف وصعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية.
- عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى وصعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية.

أ-8-صعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها:

جدول رقم (28): مصفوفة الإرتباط.

	الاهتمام بالناحية الألية فقط	عدم مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ	الارتباك أثناءا لقراء الجهرية	عدم الارتباط بين الصور الذهنية لبعض الكلمات على المستوى التصور و ربطها بالقراءة مفردات ليس لها دلالة بالنسبة للمتعلم	المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة	اعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات	صعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها
الاهتمام بالناحية الألية فقط مستوى الدلالة	1	-0.039 0.819	0.239 0.161	0.105 0.543	-0.351 0.036	-0.324 0.054	0.530 0.001

عدم مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ مستوى الدلالة	-0.039 0.819	1	-0.284 0.093	0.329 0.050	-0.245 0.150	-0.160 0.351	0.043 0.803
الارتباك أثناء القراءة الجهرية	0.239 0.161	-0.284 0.093	1	0.038 0.827	-0.303 0.827	-0.443 0.007	0.359 0.031
عدم الارتباط بين الصور الذهنية لبعض الكلمات على المستوى التصور وربطها بالقراءة مفردات ليس لها دلالة بالنسبة للمتعلم مستوى الدلالة	0.105 0.543	-0.329 0.050	0.038 0.827	1	0.399 0.016	0.360 0.031	0.672 0.000
المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة مستوى الدلالة	-0.351 0.054	-0.245 0.150	-0.303 0.072	0.399 0.016	1	0.847 0.000	0.253 0.137
اعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات مستوى الدلالة	-0.324 0.054	-0.160 0.351	-0.443 0.007	0.360 0.031	0.847 0.000	1	0.143 0.406
صعوبة فهم المادة المقروءة	0.530 0.001	0.043 0.803	0.359 0.031	0.672 0.000	0.253 0.137	0.143 0.406	1

بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الافكار الرئيسية التي تتضمنها مستوى الدلالة							

المصدر: من إعدادالباحثتين بناءا على نتائج برنامج spss

من خلال الجدول (28) يتضح لنا ما يلي:

من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط rبين الاهتمام بالناحية الآلية فقط وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه (0.530) عند مستوى دلالة (0.001) وهي أقلمن0.05 مما يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين الاهتمام بالناحية الآلية فقط وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه.

- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط rبين مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه(0.043) عند مستوى دلالة (0.803) وهي أكبرمن0.05 مما يدل على عدم وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد

تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه.

- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط rبين الارتباك أثناء القراءة الجهرية وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه(0.359) عند مستوى دلالة (0.031) وهي أقلمن0.05 مما يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين الارتباك أثناء القراءة الجهرية وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه.
- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط rبين المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه(0.672) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقلمن0.05 مما يدل على وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه.
- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط rبين المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجمل وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة

المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه(0.253) عند مستوى دلالة (0.137) وهي أكبرمن0.05 مما يدل على عدم وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجمل وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه.

- من خلال المصفوفة يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط rبين اعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه(0.143) عند مستوى دلالة (0.406) وهي أكبرمن0.05 مما يدل على عدم وجود إرتباط ذو دلالة إحصائية بين اعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه.

6-الاستنتاج العام:

- من خلال تطرقنا لموضوع المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم ،و كون المعالجة البيداغوجية تتم في إجراء تربوي ظرفي في موقف تعلم تعليمي يخصص لعلاج نقائص و صعوبات مشخصة لدى تلاميذ في عدة سنوات ،و بالنسبة لتلاميذ القسم الواحد نتيجة لوجود نقائص راجع لحالات ظرفية مروا بها جعلتهم يتعثرون في مواصلة دروسهم ، كما في وجود صعوبة في فهم المادة المقروءة و القصد بالفهم تجاوز

مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها المادة ،بالإضافة الى عدم مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية ،و هذا كله راجع الى عدة نقاط يتوجه لوصفها المعلم أنها صعوبة في المعالجة البيداغوجية ووجود تشخيص فقد ،و هذا بناءا على نتائج الدراسة الإحصائية لموضوعنا هذا و المتمثل في "المعالجة البيداغوجية فعلا تصحيحيا يحقق تعديلا بيداغوجيا أثناء عملية تعليم المتعلم"، و من خلال فرضيتين أحداهما فرضية صفرية و هي H0و القائلة "المعالجة البيداغوجية فعلا تصحيحيا لتعثرات التي تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم" ،و تم رفض هذه الفرضية من خلال النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا للموضوع وتم إدراج الفرضية البديلة H1و القائلة "تركز المعالجة البيداغوجية على تشخيص الصعوبات والتعثرات التي تظهر لدى التلميذ أثناء عملية التعلم" ،و التي تم اعتمادها كبديل في دراستنا و نجد من خلال هذا عدة عوائق تواجه المعلم في أثناء قيامة بالعملية التعليمية و تشخيصه للثغرات والعثرات لدى التلاميذ ،و قيامه بالمقابل لتصحيحها في أثناء العملية التعليمية الواحدة داخل الصف و ذلك راجع لعدة أسباب نذكر من بينها كالآتي :

- ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي إلى عدم القدرة على استرجاع الحروف وصعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية.
- عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى وصعوبة قراءة الرموز الرياضية باللغة الفرنسية.

- الاهتمام بالناحية الآلية فقط وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه.
- صعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه.
- المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه.
- اعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات وصعوبة فهم المادة المقروءة بقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والحمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنه.

كل هذا لا يمكن المعلم من القيام بدوره كاملا في التشخيص والمعالجة وتحقيق أهداف الأساسية من المعالجة البيداغوجية أثناء المواقف التعليمية، في حين أنه لابد ان تكون هناك مجموعة خطوات كالتالي:

- تهدف المعالجة البيداغوجية إلى علاج النقائص المشخصة لدى التلاميذ في المواد الأساسية (خلال الأسبوع).
- مساعدة التلاميذ المعنيين على الالتحاق بركب زملائهم وتمكينهم من المشاركة الايجابية في الدروس.
- إتاحة الفرصة الكافية للتلاميذ لإبراز قدراتهم الكافية عن طريق الرعاية الكافية، والعلاقة المباشرة بين المعلم والمتعلم في موقف تعليمي.

من خلال هذه العملية التي أصبحت من لازم على المعلم القيام بها أثناء الحصة وتخصيص وقت لها من اجل مجابهة مشكلات التي تظهر في الصف عند بعض التلاميذ ونجد لها نتائج إيجابية متمثلة في:

- أيجاد علاقة سيكولوجية جديدة بين المعلم والمتعلم، ومن جهة ثانية بين التلاميذ أنفسهم وضمان السير الجيد للعملية التعليمية من خلال توفر جميع الشروط.
- تحسين مستوى التلاميذ في القسم الواحد وضمان الانسجام بينهم.
- تمكين من خلال عملية المعالجة البيداغوجية المعلم من التعرف على تلاميذه وإعادة النظر في أساليب عمله بما يتلاءم والحالات المشخصة.
- جعل التلميذ يشعر بأن المدرسة هي المكان الملائم لتنمية مواهبه، وابراز قدراته وتوظيفها في جميع المواد.

7-خلاصة

ولقد توصلنا من خلال هذا الفصل الذي خصصناه لدراسة الميدانية حول طرق المعالجة البيداغوجية أثناء موقف تعليمي التعلمي إلى أن:

فقد تم إسقاط الإطار النظري من الدراسة عمليا من خلال دراسة ميدانية التي تناولت، اعتمدت الدراسة الميدانية على قائمة الاستبيان حيث تم تصميمها وفقا لمقياس ليكارت الثلاثي ، وتم أيضا اختبار صدقها الظاهري كمرحلة أولى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ، وبعد إجراء التعديلات اللازمة ، تم توجيهها المعلمين في مؤسسات ابتدائيات بالجلفة من خلال المقابلة، الأمر الذي أدى إلى رفع نسبة الاسترجاع حيث بلغت% 100، وبعد ذلك تم تفريغ معطيات الاستبيان من خلال الاعتماد على برنامج الإحصائي(spss) حيث قام هذا الأخير بإجراء العديد من الاختبارات الإحصائية الوصفية منها والاستدلالية ذات العلاقة بهدف الدراسة.

بغية التأكد من سلامة أداة الدراسة أكثر قمنا باختبار الصدق البنائي لجميع الفقرات والذي أظهر نتائج إيجابية، دعمناها من خلال إجراء اختبار معامل الارتباط بيرسن.

الخاتمة

الخاتمة

إن أفضل الدروس هي التي تؤخذ من التجارب الخاصة، ومن خلال تجربتها البسيطة هذه المتواضعة أدركنا أن هناك نقائص كثيرة تعيب منظومتنا التربوية (المعلم، المتعلم، المنهاج) ومن أهم هذه النقائص التي ترجع إلى سوء فهم معنى الوضعيات التعليمية أو التقويمية أو لعدم التمكن من بناء الوضعيات نظرا لعدم تدربهم عليها.

ويمكن أن نلخص هذه الملاحظات في النقاط الآتية:

- عدم التفريق بين الوضعية التعليمية والوضعية التقويمية.
- عدم وضوح شروط بناء الوضعية عند الجميع.
- تفاوت في قدرات المعلمين ومعارفهم.
- تفاوت في اهتمام المعلمين بالإصلاحات الجارية في المنظومة التربوية.

وبعد هذه المعاينة نرى انه من الضروري تأكيد بعض المفاهيم وتكريس بعض المصطلحات التي تعتبر مفاتيح المقاربة المعتمدة استدراكا، لذلك النقائص الملاحظة لعلها توضح مبهما وتفتح مقفلا وتعرف مجهولا.

المراجع

قائمة المراجع

أولا –الكتب:

1–محمد صالح الحثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، دار الهدى بدون طبعة، الجزائر،2011.

2–عبد الله بن عابد سلام الشتي، **علم اجتماع التربية**، المكتب الجامعي الحديث بدون طبعة، مصر، 2002.

3– محمد وطاس، **أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، بدون طبعة، الجزائر.

4–إيهاب البيلاوي وآخرون، **الارشاد النفسي المدرسي**، كلية التربية، جامعة الزقازيق بدون طبعة، 2002.

5–مجدي عبد العزيز إبراهيم، **موسوعة المناهج التربوية**، مكتبة الانجلو المصرية بدون طبعة، القاهرة.

6–محمد مصطفى زيدان، **الكفاية الإنتاجية للمدرس**، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1، جدة، 1981.

7–عبد الرحمن بن بريكة، **تصنيف طرائق التدريس، قراءات في طرائق التدريس** جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، مطابع عمار قرني، بدون طبعة الجزائر .1994

8–عماد عبد الرحيم الزغول: **مبادئ علم النفس التربوي** دار الكتاب الجامعي الطبعة 2، الإمارات العربية المتحدة.

9–محمد صالح الحثروبي: **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، دار الهدى، بدون طبعة، الجزائر،2008.

10- محمد وطاس: **أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، بدون طبعة، الجزائر ،1989، ص35.

11- محمد صبحي عبد السلام، **صعوبات التعليم والتأخر الدراسي عند الأطفال** إقراء لنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة،2009.

12- مكتبة الانجلو مصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2010.

13- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، صعوبات التعليم النمائية والأكاديمية.

14- محمد التوبي محمد علي، **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، دار صفاء لنشر ولتوزيع، الطبعة الأول، عمان،2011.

15- زيان علي جرجاوي، **التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه**، بدون دار نشر، الطبعة الثانية، بدون مكان النشر، 2002.

16- فتحي الزيات، **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، دار النشر لجامعات، الطبعة الأولى، القاهرة 2008.

17- قدور خالد، **الدعم التربوي والمعالجة البيداغوجية في التعليم الابتدائي**، مفتشية التعليم الابتدائي، مقاطعة تسمسيلت الأولى،2011.

18- احمد بن محمد بونوة، **المعالجة البيداغوجية**، الجلفة، الجزائر، أكتوبر 2010.

19- موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2006.

20- محمد عبد الفتاح الصيرفي، **البحث العلمي**، الطبعة الأولى، دار وائل، عمان .2002

21- دلال قاضي ومحمود البياتي، **منهجية البحث العلمي**، الطبعة الأولى، دار حامد عمان، 2008.

22- احمد محمد الطيب، **الإحصاء في التربية وعلم النفس**، الطبعة 1، المكتب الجامعي أحديث، الأزارطة، الاسكندرية، 1999.

23- مروان عبد المجيد ابراهيم، **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية**، الجزء الأول، القاهرة، دار الفكر، 1995.

24- محمد صبحي حسانين، **بناء وتقنين الاختبارات والمقاييس في التربية البدنية والرياضية**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1987.

25- محمد زياد حمدان، **أساليب التدريس أنواعها**، عناصرها، كيفية قياسها، دراسة التربية الحديثة، دمشق، 1999.

26- أحمد عبد الله اللحلح ومصطفى محمود أبوبكر، **البحث العلمي: تعريفه، خطواته، مناهجه**، دون طبعة، الدار الجامعية، دون بلد النشر، 2001.

ثانيا-مذكرات وأطروحات:

1- مذكرة تخرج ماجستير، بعنوان فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء، من إعداد الطالب جمال رشاد أحمد الفقعاوي، تحت اشراف الدكتور محمد شحادة زقوت، الجامعة الإسلامية بغزة، السنة الدراسية 2010/2009.

ثالثا-دراسات ميدانية منشورة بمجلات علمية محكمة:

1- فيروز مامي زرافة: **محاضرات في علم اجتماع التربية**، دار بهاء الدين، ط1 قسنطينة، 2008.

2- المبروك عثمان احمد وزملائه: طرق التدريس وفق المناهج الحديثة، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، ليبيا، 1990.

3- حسان سائحي، المعالجة البيداغوجية، مفتشية التعليم الابتدائي، مقاطعة قالمة 2015.

الملاحق

الملاحق

الملحق:1

المستوى	الصعوبة	البنود	نعم	لا	احيانا
السنة الأولى	**صعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات**	• تقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينها			
		• عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه			
		• صعوبة ترجمة ما يراه الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف ، صورة الكلمة ....)			
	صعوبة التمييز بين الحروف وخاصة المتشابهة منها	• عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه			
		• اسباب متعلقة بالادراك البصري			
		• صعوبة ترجمة مايراه الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف ،صورة الكلمة .....)			
	صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة	• الخلط في الاتجاهات (يمين . يسار . يسار . يمين) لرسم الحرف			
		• اسباب متعلقة بالادراك السمعي			
		• عدم فهم مايسمع مما يفسر تاخر الاستجابة او الخروج عن الموضوع .			
		• الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات مثل (جمل ،جبل ،بنود ......)			
	عدم القدرة على ترجمة الحروف الى اصوات	• اسباب متعلقة بالإدراك البصري صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف،صورة الكلمة...الخ)			
		• صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدررة على التعرف على جوانب التشايه والإختلاف بين الحروف – الكلمات –اشكال هندسية....			
		• صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف الكلمة ...الخ)			
السنة الثانية	**صعوبة قراة كلمة**	• عدم القدرة على ترجمة مايراه الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف ،صورة الكلمة ......الخ)			

		• عدم القدرة على التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على الجوانب التشابه و الاختلاف بين الحروف . الكلمات . الاشكال الهندسية			
		• الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات (مثل جمل ، جبل ،بنود ....)			
		• عدم القدرة على الترتيب الصور و المقارنة بينهما			
		• ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي الى عدم القدرة على استرجاع الحروف و الكلمات			
السنة الثالثة	**صعوبة ترجمة الحرووف من المسموع الى المكتوب**	• اسباب متعلقة بالادراك السمعي			
		• عدم فهم ما يسمع مما يفسر تاخر الاستجابة او الخروج عن موضوع الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات (مثل جمل ، جبل بنود ....الخ)			
	صعوبة ترجمة الحروف من المسموع الى منطوق	• عدم فهم ما يسمع مما يفسر تاخر الاستجابة او الخروج عن الموضوع			
		• الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات مثل (جمل ،جبل بنود ....الخ) • عدم القدرة على ترتيب الصور و المقارنة بينها			
السنة الرابعة	**صعوبة قراة الرموز رياضية بالغة الفرنسية**	• الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات (مثل جبل ،جمل بنود........الخ)			
		• ضعف الذاكرةالبصرية مما يؤدي الى عدم القدرة على استرجاع الحروف و الكلمات			
		• عدم القدرة على ترتيب الصور و المقارنة بينها			
		• عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى			
السنة الخام	**صعوبة فهم المادة المقروءة يقصد بالفهم**	• الاهتمام بالناحية الالية فقط			
		• عدم مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ			

	تجاوز مجرد تمييز و استرجاع الكلمات و الجمل الى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الافكار الرئيسية التى تتضمنها	• الارتباك اثناء القراءة الجهرية			
		• عدم الارتباط بين الصور الذهنية لبعض الكلمات على المستوى التصور وربطها بالمقروء مفردات ليس لها دلالة بالنسبة للمتعلم			
		• المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة			
		• اعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات			

الملحق: 2

المستوى	الصعوبة	البنود	نعم	لا	احيانا
السنة الأولى	صعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات	• تقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينها			
		• عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه			
		• صعوبة ترجمة ما يراه الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف ، صورة الكلمة ....)			
	صعوبة التمييز بين الحروف وخاصة المتشابهة منها	• عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه			
		• اسباب متعلقة بالادراك البصري			
		• صعوبة ترجمة مايراه الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف ،صورة الكلمة .....)			
	صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة	• الخلط في الاتجاهات (يمين . يسار . يسار . يمين) لرسم الحرف			
		• اسباب متعلقة بالادراك السمعي			
		• عدم فهم مايسمع مما يفسر تاخر الاستجابة او الخروج عن الموضوع .			
		• الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات مثل (جمل ،جبل ،بنود ......)			

	عدم القدرة على ترجمة الحروف الى اصوات	• اسباب متعلقة بالإدراك البصري صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف،صورة الكلمة...الخ) • صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدررة على التعرف على جوانب التشايه والإختلاف بين الحروف – الكلمات –اشكال هندسية.... • صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف الكلمة ...الخ)			
السنة الثانية	صعوبة قراة كلمة	• عدم القدرة على ترجمة مايراه الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف ،صورة الكلمة ......الخ) • عدم القدرة على التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على الجوانب التشابه و الاختلاف بين الحروف . الكلمات . الاشكال الهندسية • الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات (مثل جمل ، جبل ،بنود ....) • عدم القدرة على الترتيب الصور و المقارنة بينهما • ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي الى عدم القدرة على استرجاع الحروف و الكلمات			
السنة الثالثة	صعوبة ترجمة الحرووف من المسموع الى المكتوب	• اسباب متعلقة بالادراك السمعي • عدم فهم ما يسمع مما يفسر تاخر الاستجابة او الخروج عن موضوع الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات (مثل جمل ، جبل بنود ....الخ)			
	صعوبة ترجمة الحروف من المسموع الى منطوق	• عدم فهم ما يسمع مما يفسر تاخر الاستجابة او الخروج عن الموضوع • الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات مثل (جمل ،جبل بنود ....الخ) • عدم القدرة على ترتيب الصور و المقارنة بينها			

السنة الرابعة	**صعوبة قراة الرموز رياضية بالغة الفرنسية**	• الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات (مثل جبل ،جمل بنود........الخ) • ضعف الذاكرةالبصرية مما يؤدي الى عدم القدرة على استرجاع الحروف و الكلمات • عدم القدرة على ترتيب الصور و المقارنة بينها • عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى			
السنة الخامسة	**صعوبة فهم المادة المقروءة يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز و استرجاع الكلمات و الجمل الى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الافكار الرئيسية التى تتضمنها**	• الاهتمام بالناحية الالية فقط			

الملحق :3

المستوى	الصعوبة	البنود	نعم	لا	احيانا
السنة الأولى	**صعوبة استعاب الحروف داخل الكلمات**	• تقارب الحروف رسما ونطقا مما جعله لا يميز بينها • عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه • صعوبة ترجمة ما يراه الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف ، صورة الكلمة ....)			
	صعوبة التمييز بين الحروف وخاصة المتشابهة منها	• عدم امتلاك التلميذ لصورة الحرف في ذهنه • اسباب متعلقة بالادراك البصري • صعوبة ترجمة مايراه الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف ،صورة الكلمة .....)			
	صعوبة الربط بين الحروف ضمن الكلمة الواحدة	• الخلط في الاتجاهات (يمين . يسار . يسار . يمين) لرسم الحرف • اسباب متعلقة بالادراك السمعي			

السنة	الصعوبة	الأسباب			
		• عدم فهم مايسمع مما يفسر تاخر الاستجابة او الخروج عن الموضوع .			
		• الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات مثل (جمل ،جبل ،بنود ......)			
	عدم القدرة على ترجمة الحروف الى اصوات	• اسباب متعلقة بالإدراك البصري صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف،صورة الكلمة...الخ)			
		• صعوبة التمييز البصري ويتمثل في عدم القدررة على التعرف على جوانب التشايه والإختلاف بين الحروف – الكلمات –اشكال هندسية....			
		• صعوبة ترجمة ما يرى الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف الكلمة ...الخ)			
السنة الثانية	**صعوبة قراة كلمة**	• عدم القدرة على ترجمة مايراه الى مكتوب او منطوق (صورة الحرف ،صورة الكلمة ......الخ)			
		• عدم القدرة على التمييز البصري ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على الجوانب التشابه و الاختلاف بين الحروف . الكلمات . الاشكال الهندسية			
		• الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات (مثل جمل ، جبل ،بنود ....)			
		• عدم القدرة على الترتيب الصور و المقارنة بينهما			
		• ضعف الذاكرة البصرية مما يؤدي الى عدم القدرة على استرجاع الحروف و الكلمات			
السنة الثالثة	**صعوبة ترجمة الحرووف من المسموع الى المكتوب**	• اسباب متعلقة بالادراك السمعي			
		• عدم فهم ما يسمع مما يفسر تاخر الاستجابة او الخروج عن موضوع الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات (مثل جمل ، جبل بنود ....الخ)			
	صعوبة ترجمة الحروف من المسموع الى منطوق	• عدم فهم ما يسمع مما يفسر تاخر الاستجابة او الخروج عن الموضوع			

		• الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات مثل (جمل ،جبل بنود ....الخ) • عدم القدرة على ترتيب الصور و المقارنة بينها			
السنة الرابعة	**صعوبة قراة الرموز رياضية بالغة الفرنسية**	• الخلط بين بعض الكلمات التي لها نفس الاصوات (مثل جبل ،جمل بنود........الخ)			
		• ضعف الذاكرةالبصرية مما يؤدي الى عدم القدرة على استرجاع الحروف و الكلمات			
		• عدم القدرة على ترتيب الصور و المقارنة بينها			
		• عدم تناول اللغة الفرنسية في هذا المستوى			
السنة الخامسة	**صعوبة فهم المادة المقروءة يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز و استرجاع الكلمات و الجمل الى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الافكار الرئيسية التى تتضمنها**	• الاهتمام بالناحية الالية فقط			
		• عدم مناسبة المادة القرائية لمستوى تصورات التلاميذ			
		• الارتباك اثناء القراءة الجهرية			
		• عدم الارتباط بين الصور الذهنية لبعض الكلمات على المستوى التصور وربطها بالمقروء مفردات ليس لها دلالة بالنسبة للمتعلم			
		• المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها بوحدة مستقلة عن الجملة			
		• اعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات			

الملحق :4

المخطط البيداغوجي للمعالجة التربوية لأنشطة اللغة العربية

الفـترة	القــراءة	القواعـد	الإنتـــاج الكتـــابـــي
جانفي	فهم نص القراءة: - قراءة فقرات معينة وفهمها. - طرح أسئلة و الإجابة عنها. - شرح مفردات و توظيفها - الإتيان بأضداد الكلمات - يعنون الفقرة من النص - يلخص الفقرة بأسلوبه الخاص.	**القواعد النحوية:** - التعرف على المجموعات الإنشائية (النص– الفقرة –الجملة – الكلمة)	**التدريب على خطوات كتابة موضوع إنشائــي:** - قراءة التعليمية عدة مرات - فهم مضمون التعليمة - تحديد عناصر التعليمة التعبير عن كل عنصر بجملة - ربط الجمل بروابط مناسبة - الاستدلال بالشواهد.
فيفري	**بناء النص :** - تحديد زمن و مكان النص - تحديد شخصيات النص - استخلاص العبرة من النص	**التحويل و الصرف:** - تصنيف الضمائر المنفصلة و توظيفها - تصنيف الضمائر المتصلة و توظيفها	**كتابة خطاب:** - دواعي إلقاء الخطاب . - استعمال أسلوب النداء. - التطرق إلى نتائج المشكل . - اقتراح الحلول.
مارس	**فهم نص القراءة :** - معرفة المترادف من الكلمات و الجمل - معرف مدلول الكلمات من خلال موقعها في النص.	**القواعد النحوية:** - التمييز بين أنواع الجمل. - يبين عمل كان و أن . - إعراب الجمل بعد كان و أن.	**توسيع فكرة:** - استخراج الأفكار الجزئية . - شرح مفصل لكل فكرة . - الاستدلال بشواهد لتقوية المعنى
أفريل	**فهم نص القراءة :** - تعيين العبارات الهامة في النص - تحديد أفكـــار النـص.	**القواعد النحوية :** - الأفعال الخمسة في حالة الرفع. - الأفعال الخمسة في حالة النصب. - الأفعال الخمسة في حالة الفتح.	**الأخبار عن حدث:** - تحديد نوع الحدث . - تحديد زمن و مكان الحدث. - ذكر أسباب الحدث. - ذكر الأثر و النتائج.
مـــاي	**فهم نص القراءة :** **- تعيين الموضوع الرئيسي للنص.** **- تعيين المواضيع الجزئية لكل فقرة.**	**القواعد النحوية :** **- إعراب المفعول به.** **- إعراب المطلق .** **- إعراب لأجله.**	**التلخيص:** - تقسيم النص إلى أفكار . - صياغة الأفكار بأسلوب خاص . الاستغناء على العبارات التي لا تؤثر على المعني. **كتابة قصة:** - اختيار شخصيات القصة . - تحديد المكان و الزمان . - توضيح العقدة (المشاكل) . - إيجاد حل مناسب للعقدة.